



# HISTOIRE CRITIQUE

DES

# DOCTRINES DE L'ÉDUCATION

EN FRANCE

DEPUIS LE SEIZIÈME SIÈCLE

TOULOUSE, IMPRIMERIE PAUL PRIVAT, RUE TRIPIÈRE, 9

# HISTOIRE CRITIQUE

DES

# DOCTRINES DE L'ÉDUCATION

## EN FRANCE

DEPUIS LE SEIZIÈME SIÈCLE

PAR

GABRIEL COMPAYRÉ

Professeur de philosophie à la Faculté des Lettres de Toulouse

OUVRAGE COURONNÉ

PAR L'ACADÉMIE DES SCIENCES MORALES ET POLITIQUES

---

TOME SECOND

---

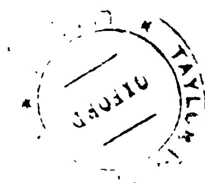
PARIS

LIBRAIRIE HACHETTE ET C^ie

79 BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 79

—

1879



# LIVRE CINQUIÈME

## ROUSSEAU, SES PRÉCURSEURS, SES DISCIPLES

# CHAPITRE PREMIER

## L'ÉDUCATION AU DIX-HUITIÈME SIÈCLE ET LES PRÉCURSEURS DE ROUSSEAU

I. La pédagogie du dix-huitième siècle. — Trois grands faits : 1° l'apparition de théories nouvelles dans l'*Émile* de Rousseau et dans les œuvres des philosophes ; 2° l'expulsion des jésuites en 1762 et les efforts des parlementaires pour organiser l'instruction nationale ; 3° la Révolution. — Esprit général des théories pédagogiques du dix-huitième siècle : esprit laïque, philosophique, égalitaire, national.

II. Rousseau considéré comme l'initiateur de la pédagogie française au dix-huitième siècle. — Le bénédictin Cajet et son livre sur les *Plagiats de Rousseau*. — Les précédents de l'*Émile*. — L'abbé de Saint-Pierre. — Ses projets de réforme. — Tendances utilitaires. — Éducation morale. — Insuffisance des moyens proposés. — Prix de justice, de bienfaisance. — Exercice scolaire de ces vertus. — L'enseignement de la sagesse d'après le *Protagoras* de Platon. — L'abbé de Saint-Pierre dédaigne les lettres. — L'élève doit apprendre un peu de tout. — Enseignement professionnel. — Le latin conservé, parce qu'il est utile « au commerce des marchandises ». — Réformes justes et utiles : un *bureau perpétuel de l'instruction publique ;* des méthodes uniformes, etc. — Le goût des minuties en fait d'éducation. — Les douze raisons qui doivent faire préférer l'éducation publique à l'éducation privée. — L'éducation des filles : progrès sur le dix-septième siècle. — Collèges de filles.

III. Locke : ses *Pensées sur l'éducation* (1693) traduites en français dès 1695. — La langue maternelle et une langue étrangère, premières études. — Le latin vient ensuite : on doit l'apprendre par l'usage, par la routine. — Le grec supprimé. — Locke reprend les méthodes de Ascham. — Esprit utilitaire de Locke. — Principe général : il faut étudier ce dont on aura besoin dans la vie. — Études positives. — Ni rhétorique, ni logique. — Locke compte beaucoup sur la nature. — Il ne croit pas utile d'exercer la mémoire. — Locke devance Rousseau dans la plupart des vues relatives à l'éducation physique. — Les punitions et les récompenses : le fouet infligé par un tiers, comme chez les jésuites. — Idée d'un métier manuel nécessaire même aux gentilshommes.

IV. De quelques écrivains pédagogiques moins connus. — Crousaz et ses travaux de pédagogie. — L'abbé Pluche et ses réflexions sur l'éducation. — La langue anglaise recommandée. — Le but de l'éducation est de faire « un agréable homme ». — La Condamine et sa *Lettre critique sur l'éducation*. — Une ville latine. — Les *Fables* de La Fontaine écartées, comme supérieures à la portée d'esprit des enfants. — Un autre précurseur de Rousseau : Bonneval. — Éducation négative. — L'initiation aux vérités religieuses retardée jusqu'à l'adolescence.

## I

Le dix-huitième siècle n'a pas vu, en matière d'éducation, des fondations aussi considérables que celles des siècles précédents. Il n'a rien organisé qui fût aussi nouveau que l'étaient en 1600 les colléges des jésuites, et, cinquante ans plus tard, les Petites-Écoles de Port-Royal. Mais il a pris sa revanche dans la théorie. Par l'organe de ses publicistes et de ses philosophes, il a éclairé les questions pédagogiques d'une lumière plus vive; il a rattaché l'éducation à son principe, c'est-à-dire à une connaissance de plus en plus approfondie de la nature humaine; enfin, il a préparé des fondations durables.

Malgré la diversité apparente des systèmes dans un temps où la critique ne ménage rien, où l'imagination ose tout, il est impossible de méconnaître qu'un même esprit, d'un bout du siècle à l'autre, préside, à travers mille tâtonnements, à l'enfantement de l'éducation nouvelle. Les réflexions de Rousseau et des philosophes, les efforts des parlementaires pour remplacer les jésuites expulsés, enfin, les essais et les aspirations des assemblées révolutionnaires, ces trois points essentiels de la pédagogie française du dix-huitième siècle nous apparaissent comme les trois étapes successives d'un même mouvement d'idées qui emporte vers d'autres destinées l'éducation nationale : d'abord, la critique des vieilles pratiques et l'exposé théorique des méthodes nouvelles; puis le grand événement qui, en 1762, déblaie le terrain

en écartant les représentants les plus obstinés de l'ancien régime pédagogique; enfin, le renouvellement social qui, après 1789, donne aux réformes préparées par l'opinion la faculté de passer dans les faits. En un sens même, il est vrai de dire que la révolution pédagogique a précédé la révolution politique : elle date, en effet, de 1762, du jour où le vieux personnel des colléges disparut de la scène, et où il fut permis de croire que l'éducation passait pour toujours aux mains des laïques.

L'esprit laïque, tel est le premier caractère de l'époque où nous entrons. Quel contraste que celui des évêques précepteurs du dix-septième siècle et des philosophes pédagogues du dix-huitième! Les congrégations religieuses, sans doute, continueront encore leur œuvre : mais elles perdront peu à peu de leur prestige et de leur crédit; elles ne seront plus les maîtresses souveraines de l'éducation. S'il se fonde encore quelque association ecclésiastique, elle témoignera de préoccupations toutes nouvelles : elle se consacrera à l'instruction primaire, et, sous l'inspiration de l'abbé de la Salle, les frères des Écoles chrétiennes iront dans les provinces ouvrir des écoles de village. Le premier rôle dans la recherche des principes et dans l'application des méthodes appartiendra de plus en plus à des penseurs indépendants. Condillac, moins abbé que philosophe, sera le précepteur du duc de Parme. Catherine II demandera à d'Alembert de diriger l'éducation de son fils. Diderot esquissera le plan d'une université. Rousseau concevra l'éducation idéale de l'*Émile* et, par là, participera à l'éducation réelle des générations qui viendront après lui. Les membres les plus distingués des parlements, La Chalotais, Rolland, s'efforceront de substituer l'action de l'État, ou du moins, d'un des pouvoirs de l'État, à la domination de l'Église. Le philosophe Condorcet sera le législateur de la Révolution, en matière d'instruction publique. Et quand les ecclésiastiques se mêleront de pédagogie, comme l'abbé de Saint-Pierre,

ou Talleyrand, le rapporteur de l'Assemblée constituante, ils rivaliseront avec les philosophes de hardiesse libérale et novatrice.

Un autre trait du contraste que présentent les théories de l'éducation au dix-huitième siècle avec celles du dix-septième, c'est que l'esprit philosophique y domine : j'entends qu'on y recherche les principes généraux, les lois fondamentales. On ne se contente pas de modifier la routine par quelques améliorations de détail : on prétend, non sans témérité, reconstituer sur des fondements nouveaux l'éducation tout entière. On s'affranchit de la tradition ; on conçoit un idéal absolu ; on rêve à la perfection. Tour à tour, les diverses formes de l'esprit philosophique se font jour et tendent à façonner l'éducation à leur image. Nous verrons l'esprit utilitaire abréger les lenteurs de l'instruction, l'esprit sentimental adoucir les rigueurs de la discipline, l'esprit d'égalité étendre aux deux sexes et à toutes les conditions sociales le bienfait de l'instruction, enfin, et par-dessus tout, l'esprit de raison et de liberté élargir le cercle des études et assurer un développement plus complet des facultés humaines. Sans doute, toutes ces entreprises de la pensée philosophique ne s'accompliront pas sans excès, sans imprudence. L'utopie se mêlera souvent aux vérités. L'analyse s'égarera plus d'une fois, en s'appliquant soit à la discussion des méthodes, soit à l'examen de la nature des enfants. Mais elle aura, du moins, frayé la voie et préparé l'établissement d'une pédagogie rationnelle, en se rapprochant des sources vives de la nature, en écartant les usages traditionnels, pour aller hardiment au fond des choses.

Sans doute, malgré une appréciation plus exacte du but et des moyens de l'éducation, le dix-huitième siècle ne réussira à organiser rien de définitif, ni même de durable. La Révolution, dans la brièveté de ses destinées, aura des aspirations, formulera des vœux : elle ne laissera pas après

elle d'établissements solides. Cependant, au milieu de beaucoup de tentatives chimériques une idée subsistera ; parmi beaucoup d'innovations prématurées, et, malgré la résistance des préjugés hostiles, une idée prévaudra tout de suite : celle d'une éducation commune, publique, nationale, qui fait des citoyens et non des sectaires, des patriotes, non des fanatiques ou des hommes de parti. Cette idée que des déclamateurs de notre temps appellent « l'*horrible théorie* [1] », oubliant qu'elle est déjà en germe dans les écrits de saint Thomas ou de Fénelon [2], cette idée que nous appelons au contraire le principe salutaire et réparateur de la pédagogie moderne, nous la retrouverons chez la plupart des écrivains du dix-huitième siècle, depuis l'abbé de Saint-Pierre, qui réclame l'organisation d'un bureau gouvernemental de l'instruction publique, jusqu'aux représentants les plus audacieux de la Révolution, jusqu'à Danton, par exemple, qui demandera, dans son singulier langage, « que l'on donne une *centralité* à l'éducation, comme on en a donné une au gouvernement. » Rousseau, lui-même, malgré le particularisme apparent de l'éducation de l'*Émile*, ne se séparera pas des tendances universelles de son temps : lui aussi, il se proposera de faire de son élève un citoyen. Ses méthodes seront autres : son but restera le même. L'établissement d'une instruction publique et nationale sera le rêve constant de la Révolution, et l'Empire, en organisant l'Université, ne sera que le contrefacteur de la Révolution. L'Université impériale de 1808, malgré les défauts qu'elle tient de son origine, malgré la tache originelle du despotisme qui l'a fondée, l'Université, dans ses parties excellentes et durables, sera l'expression vivante et le résumé de la pensée du dix-huitième siècle.

1. Voyez la brochure passionnée de Laurentie, *les Crimes de l'éducation française*, Paris, 1872, p. 8.
2. Voyez le premier volume de cet ouvrage, pp. 335, 336.

## II

On ne surfait point Rousseau, en lui assignant le premier rang parmi les initiateurs de la pédagogie française, en le considérant comme le centre du mouvement d'idées qui s'est produit au dix-huitième siècle autour des questions d'éducation. C'est donc Rousseau que nous étudierons tout d'abord. Mais, quelle que soit l'originalité de l'auteur de l'*Émile*, quelque excès de dédain qu'il ait témoigné à la tradition, son système n'est pas un coup de génie que rien n'ait préparé. Il a eu ses précédents, il a profité de travaux antérieurs. Certes, notre intention n'est pas de refaire le livre passionné du bénédictin Cajet, sur *les Plagiats de Jean-Jacques Rousseau*[1], encore moins d'amoindrir la gloire du plus grand des pédagogues français, en montrant qu'il doit une partie de ses idées à des précurseurs qu'il a fait oublier. Mais, on le sait de reste, l'originalité absolue est une chimère. Rousseau continue Montaigne et Rabelais, le premier surtout qu'il imite plus souvent qu'il ne le cite. De plus, dans la première moitié du siècle auquel il appartient, Rousseau a eu ses devanciers immédiats qu'il n'a peut-être pas tous connus, mais qui, en discutant avec liberté les problèmes de la pédagogie, ont proposé des solutions sur certains points conformes aux siennes. L'exposition de ces théories ou de ces esquisses est l'introduction naturelle et nécessaire d'une étude approfondie de l'*Émile*.

Au premier rang de ces inspirateurs de Rousseau, il faut compter l'abbé de Saint-Pierre. Ce remuant et paradoxal

1. Dom Joseph Cajet, *les Plagiats de M. J.-J. R. de Genève sur l'éducation*. La Haye, 1766.

esprit n'a pas seulement rêvé la paix perpétuelle : celui que Rousseau appelait, avec le sans-façon d'un confrère en utopie, « un homme à grands projets et à petites vues », a rêvé aussi la réforme de l'éducation. Dans la série des projets qu'il a conçus, entre « un *projet* pour rendre les sermons plus utiles » et « un *projet* pour rendre les chemins praticables en hiver », se placent ses « *projets* pour perfectionner l'éducation en général et pour perfectionner l'éducation des filles [1] ». Quand on les a lus, on ne doute plus de l'exactitude du mot de Rousseau : ici comme ailleurs l'abbé de Saint-Pierre se propose de grandes fins, mais il n'imagine le plus souvent pour les atteindre que de petits moyens.

C'est l'éducation morale qui devient avec l'abbé de Saint-Pierre l'objet principal de la pédagogie. Le bonheur comme but, comme moyen la prudence, c'est-à-dire la connaissance de nos intérêts réels, voilà en deux mots tout le système. Seulement l'abbé n'est pas un utilitaire à courtes vues : le bonheur qu'il recherche n'est pas uniquement celui de ce monde; la prudence qu'il recommande est une *prudence chrétienne* qui consiste à faire le bien « pour plaire à Dieu et pour en obtenir la vie éternelle ». L'idée de l'immortalité doit intervenir sans cesse pour régler nos actions, et c'est par elle que l'éducation chrétienne différera surtout de l'éducation antique. Quintilien eût été un parfait instituteur de la jeunesse; « mais il ne connaissait pas cette vérité des deux vies, ou du moins il écrivait comme s'il ne l'eût point connue. »

Ce qu'il faut que l'écolier apprenne avant tout, c'est la prudence. Aux yeux de notre auteur, la prudence est le résumé de toutes les vertus, ou pour mieux dire, elle en est le ressort. L'homme prudent, qui connaît l'adresse du vrai bonheur, a besoin de quatre qualités essentielles qui sont : la justice, la bienfaisance, le discernement de la vérité, et

1. Voyez *Œuvres diverses* de l'abbé de Saint-Pierre, 2 vol. Paris, 1730.

enfin l'instruction. « L'écolier préparera donc son bonheur présent et son bonheur à venir en acquérant quatre habitudes : celles d'être juste et de pratiquer la bienfaisance, celle de distinguer le vrai du faux, celle enfin d'exercer sa mémoire à retenir des faits, des maximes et des démonstrations dont la connaissance est importante. » De ces quatre éléments de la vertu, la justice est le plus essentiel. L'abbé met au second rang la *bienfaisance* qui lui doit son nom : le mot date de lui, et c'est peut-être la meilleure, la plus durable de ses inventions. Les qualités intellectuelles n'occupent que la dernière place : avant la justesse du jugement, avant la science, il faut rechercher et acquérir les habitudes morales. Mieux vaut l'apprentissage de la vertu que l'étude du latin. « On ne peut pas dire que ce ne soit une bonne habitude qu'une grande connaissance de la langue latine, mais, pour avoir cette grande connaissance, il est nécessaire d'y employer un temps qui serait incomparablement mieux employé à acquérir une grande habitude à l'observation de la prudence. Ceux qui président à l'éducation font un très-mauvais choix d'employer dix fois trop de temps à nous rendre savants dans la langue latine, et d'en employer dix fois trop peu à nous donner une grande habitude à la prudence[1]. »

On a bientôt fait de dire que l'éducation a surtout pour but de former les mœurs, et personne n'y contredira. Mais la difficulté commence, lorsqu'il s'agit de déterminer les moyens. L'abbé de Saint-Pierre, sur ce point, fait preuve de plus de zèle que de sagacité. Tout ce qu'il a trouvé pour organiser l'enseignement des vertus sociales se réduit à faire lire des histoires édifiantes, ou à faire jouer des scènes vertueuses. Ajoutons pourtant qu'on exercera les jeunes gens à accomplir des actes de justice et de bienfaisance. « Quand les leçons auront été récitées et les devoirs corri-

1. *Œuvres diverses*, t. I, p. 12.

gés, comme le fait remarquer spirituellement M. Goumy, le maître dira à l'élève : « Faites-moi un acte de prudence « ou de justice ou de bienfaisance[1]. » On voit que le bon abbé avait lu la *Cyropédie :* Xénophon pensait lui aussi qu'on peut donner des leçons de vertu, comme on donne des leçons de musique. Seulement, il y a une difficulté grave que l'abbé n'aperçoit pas : c'est que, pour être bienfaisant ou juste, les occasions sont nécessaires. Pour donner à la vertu une matière, il faut les rapports compliqués de la vie sociale, il faut l'indépendance de la vie libre. Au collége, dans une classe, où personne ne meurt de faim, où la discipline règne, où tout le monde est tranquillement assis à sa place, je crains bien que les professeurs de vertu n'attendent longtemps l'occasion souhaitée pour que l'élève fasse montre de ses qualités morales. On peut toujours et à toute heure demander un thème, une version; mais saint Vincent de Paul lui-même aurait été fort embarrassé, si, enfermé dans une classe de collége, on l'avait prié séance tenante d'accomplir un acte de charité. L'enseignement de la vertu se réduira donc, j'en ai peur, à des prédications monotones, qui fatigueront l'élève plus qu'elles ne le moraliseront. L'abbé de Saint-Pierre ne semble pas se douter que le meilleur moyen de dégoûter l'élève de la vertu, c'est de lui en parler sans cesse. « Un enfant, remarque Rousseau, à qui on dit la même chose deux fois, bâille la seconde et n'écoute plus, si on ne l'y force. » Je vois bien qu'il y aura dans les colléges de l'abbé de Saint-Pierre des prix de bienfaisance, des prix de justice, à côté des prix d'orthographe ou de calcul. « Au son des tambours, des timbales et des trompettes », l'élève le plus prudent viendra recevoir, en attendant les délices du Paradis, la récompense temporelle de ses mérites. Soit, mais je ne parviens pas à me faire une idée de ce que pour-

1. Voyez M. Goumy, *Étude sur l'abbé de Saint-Pierre*. Paris, 1859, p. 234.

ront être ces exercices de vertu, ces compositions, ces concours de prudence ou de charité, que l'auteur impose aux élèves. En dehors des leçons de morale qui ont été de tout temps à la mode, et qu'un maître habile sait tirer de l'histoire, l'abbé de Saint-Pierre ne propose rien de pratique. Il loue la méthode des Spartiates, qui guérissaient leurs enfants de l'ivrognerie par le spectacle des ilotes ivres : je ne suppose pas qu'il songe à la renouveler. « Si quelqu'un meurt de quelque maladie causée par quelque excès, par quelque désobéissance, il faut que tous les écoliers le voient mort. » Combien de fois un semblable accident se produira-t-il dans un collége bien tenu?

L'abbé de Saint-Pierre ressemble par trop à ces ennuyeux donneurs de conseils qui répètent sur tous les tons : « Il faut être riche, il faut être sobre, il faut être vertueux, il faut...,» et qui restent muets quand on leur demande le secret pour obtenir tous ces biens. Nous avons dit, après Rousseau, que pour atteindre de grands objets l'abbé ne dispose que de petits moyens. Ce n'est peut-être pas assez dire : la vérité est que souvent ces moyens sont nuls.

Certes, il est beau de vouloir que le jeune homme, au sortir du collége, ne soit pas seulement un latiniste, ou un historien, qu'on en ait déjà fait un honnête homme : mais il conviendrait de se douter de la difficulté d'une pareille tâche. Lorsque, dans le *Protagoras*, Platon discute la question de l'éducation morale et se demande si la vertu peut s'enseigner, il semble que le philosophe grec, pénétré de la gravité d'un pareil enseignement, réponde par la négative. Cependant, si l'on va au fond de sa pensée, sans tenir compte des tours et des détours où il aime à s'égarer, on reconnaît que Platon, dans la formation d'un caractère vertueux, attribue le grand rôle à l'influence de la famille, aux études, aux leçons du grammairien et du cithariste, à l'action du milieu social, enfin, à l'effort volontaire et à la

conscience individuelle[1]. Toutes ces influences nécessaires et diversement actives, il semble que l'abbé de Saint-Pierre les supprime à plaisir. La famille, il n'en est pas question dans son système, puisque l'enfant interné n'aura ni congés ni vacances et ne verra ses parents que quelques heures par mois[2]. L'abbé oublie que, dans une leçon morale, l'amour qu'inspire celui qui la donne est pour moitié au moins dans son efficacité et son succès.

En outre l'abbé de Saint-Pierre méconnaît l'influence moralisatrice des lettres, et, sur ce point, Rousseau ne sera que trop de son avis. Mauvais philosophe, il ignore que les bons sentiments et les fortes volontés ne se développent que dans un esprit cultivé. Il sème son grain sur un sol stérile, et ses plus magnifiques leçons de morale ne trouveront où se prendre dans des âmes qu'il n'a pas pris soin de préparer par de fortes études classiques.

Tout occupés qu'ils seront à faire des actes de vertu, les écoliers ne consacreront que deux ou trois heures par jour à l'instruction proprement dite[3]. Plus de rhétorique ou de logique distincte, ni d'humanités, ni de mathématiques. Seulement, pendant les neuf années que dure l'éducation complète, le régent de chaque classe enseignera un peu de tout cela. Quel chaos ! L'abbé de Saint-Pierre ne tient aucun compte de la différence des âges et de la nature des études. Dès les premières classes, on enseignera quelque chose de l'anatomie et de la médecine, quelque chose (c'est le mot qu'il affectionne) de la politique et de la jurisprudence. La vanité de l'auteur se joint sur ce point aux

1. Voyez, dans le *Protagoras*, le discours du sophiste : Platon met dans sa bouche une théorie de l'éducation morale, qui n'a rien de sophistique.

2. L'abbé voulait que les étudiants en droit et en médecine, que les élèves des écoles militaires et ecclésiastiques, fussent soumis au régime de l'internat (*Œuvres*, t. I, p. 91.).

3. « Il ne doit y avoir qu'environ deux ou trois heures par jour employées, tant dans la classe que dans la chambre (la salle d'étude), aux exercices de la cinquième habitude. » (*Ibid.*, t. I, p. 327.)

illusions du pédagogue : « Je donnerai volontiers au petit collége, dit-il, pour en faire un livre classique politique, deux exemplaires de mes ouvrages, afin que les précepteurs choisissent les meilleurs endroits. » Il a d'ailleurs la prétention de tout enseigner, et il n'y a pas de science qu'il ne propose à l'élève, non pas pour que son intelligence s'y développe et s'y mûrisse, — ce point de vue lui est complétement étranger, — mais pour qu'il en retienne quelques notions positives. Arithmétique, géographie, grammaire, rhétorique et physique, anatomie et médecine, astronomie, mécanique, chimie, géométrie, politique, art militaire, histoire, économique, gymnastique, danse, escrime, arpentage, tout est mêlé, confondu, entassé, dans les programmes de l'éducation nouvelle : c'est ce que l'abbé appelle « soulager l'attention par la diversité ». — « Mon avis est que l'on enseigne aux enfants dans les huit ou neuf classes *quelque chose* de tous les arts et de toutes les sciences. »

Le tort de l'abbé de Saint-Pierre n'est pas seulement de reléguer dans un compartiment séparé les études classiques, comme si elles n'étaient qu'un accessoire et un appendice de l'éducation morale, tandis qu'elles en constituent le vrai principe : c'est encore de les subordonner à des idées d'utilité pratique qui les faussent et les suppriment presque. Il est le premier dans notre pays qui ait rêvé de tout réduire à un enseignement professionnel, où l'on forme des spécialistes, mais où l'on oublie de faire des hommes. Ainsi les arts mécaniques, les sciences pratiques, l'apprentissage des métiers, voilà ce que l'abbé de Saint-Pierre estime plus que l'étude des langues. Autour de sa maison d'éducation et, quand on le pourra, dans l'intérieur même du collége, il y aura des moulins, des imprimeries, des instruments d'agriculture et de jardinage, des métiers de toute espèce. Tout cela ne nous effraierait point, si la conséquence ne devait pas être l'exclusion à peine dissimulée des études classiques. Tout ce qui n'est pas directement utile, dans le sens positif

du mot, tout ce qui n'est pas susceptible d'une application pratique, l'abbé n'en veut pas. « Si l'on ne doit faire usage durant la vie ni des vers latins, ni de l'éloquence, ni du grec, il ne faut pas y employer son temps, et il faut préférer les parties d'art ou de science plus utiles au bonheur de la société. » L'abbé ne ferait sans doute pas grâce au latin, s'il n'était par bonheur arrêté par cette réflexion originale que le latin « peut être utile au commerce des marchandises[1] ». C'est toute la raison d'être du peu d'études latines qu'il conserve dans les classes ! Et encore il n'en sera pas toujours ainsi, paraît-il ; car un jour viendra où nous sentirons que nous avons moins besoin de savoir les langues mortes que « le malabarais ou l'arabe ». Saint-Simon faisait à l'abbé un compliment immérité, quand il disait : « Il a de l'esprit, des lettres et des chimères. » Des chimères, oui ; mais les lettres, il ne les a jamais ni connues ni aimées.

Tout est-il donc mauvais dans les idées pédagogiques de l'abbé de Saint-Pierre ? Il faut d'abord louer la noblesse de ses intentions. « Je travaille pour le bien public et même pour les hommes futurs, disait-il avec quelque fierté, et je ne crains point d'être en butte aux faux ridicules, pourvu que les personnes raisonnables puissent un jour profiter de certaines conséquences de mes principes... » L'avenir a donné raison sur quelques points à la généreuse confiance de l'abbé de Saint-Pierre. Le *bureau perpétuel* qu'il réclamait pour perfectionner l'éducation, qu'est-ce autre chose que notre ministère de l'instruction publique[2] ? Il voulait

1. « Dans les colléges, on se contentera d'entendre un peu de latin. C'est dans des écoles particulières que l'on poussera plus loin l'étude de cette langue pour les ecclésiastiques, les médecins et les magistrats. » (*Œuvres*, t. I, p. 134.)

2. Ce *bureau* aurait été composé de trois conseillers d'État, de trois maîtres des requêtes, de trois membres de l'Université, de trois jésuites, de trois oratoriens, de trois bénédictins, de trois pères de Sainte-Geneviève. Le P. Tournemine eût été un des trois jésuites, « car, dit l'abbé de Saint-

qu'un conseil composé d'hommes distingués réformât les méthodes « et fît observer autant qu'il serait possible l'uniformité dans tous les colléges du royaume pour les pratiques qui auront été démontrées comme les meilleures ». N'était-ce pas une nouveauté, non-seulement raisonnable, mais excellente, que de considérer « la bonne éducation des enfants comme une des plus importantes parties du gouvernement, et même une des plus dignes matières de l'attention des chefs de l'État » ?

Il faut en prendre son parti : les vérités les meilleures ne surgissent presque toujours dans l'esprit humain qu'à l'état de paradoxes, de même que les sentiments destinés à devenir les plus calmes éclatent d'abord sous forme de passions. Au milieu de toutes les exagérations de l'abbé de Saint-Pierre, il convient de dégager quelques idées justes et toutes modernes. C'est d'abord la nécessité de donner plus d'attention à l'éducation morale : « Les écoliers, disait-il, sont fort grondés pour un solécisme et pour un barbarisme, et ils ne le sont point pour une impolitesse, pour une indiscrétion. On les habitue à penser qu'il y a beaucoup plus de mal à faire une faute contre la grammaire, qu'il n'y en a à faire une injustice. » On ne saurait trop louer chez le réformateur du dix-huitième siècle cette tendance à prendre souci des mœurs, de la conscience, de la religion réfléchie et raisonnée. On sait de reste que l'abbé de Saint-Pierre n'a pas toujours scrupuleusement obéi aux lois de son état : mais, s'il a eu le tort de violer quelquefois les règles ecclésiastiques, du moins il a eu le mérite de s'affranchir des préjugés de son ordre, en recommandant par-dessus tout la religion du cœur et du sentiment, non la religion des pratiques extérieures. « Si les Pharisiens avaient eu de Dieu une idée assez noble, assez élevée, ils auraient senti que les

Pierre, il est du nombre de ceux qui désirent dans l'État un conseil autorisé à perfectionner l'éducation publique. »

cérémonies et les longues prières ne pouvaient lui plaire qu'autant qu'elles pouvaient avoir d'efficacité pour leur faire acquérir l'habitude à observer la justice et la bienfaisance[1]. »

D'un autre côté, si notre auteur abuse du principe d'utilité, n'est-il pas vrai qu'avant lui on s'en passait trop dans une éducation toute formaliste et de luxe? Les études positives doivent avoir leur place même dans l'enseignement secondaire, et, à vrai dire, l'idéal consiste à choisir des objets d'enseignement qui puissent à la fois former l'esprit et l'instruire.

Il n'est pas mauvais non plus que l'enfant s'habitue à réfléchir sur les conséquences de ses actes. Comme l'élève de Rousseau, l'élève de l'abbé de Saint-Pierre se demande déjà : « A quoi cela est-il bon? » Certes, il nous déplairait fort qu'il devînt un petit utilitaire, comme le veut l'abbé, « liant étroitement toutes ses actions à l'idée du paradis »; mais il n'est que raisonnable de lui inculquer de bonne heure le sens de la responsabilité. Pour cela, on ne saurait trop multiplier les punitions et les récompenses scolaires, image des succès ou des échecs qui dans la vie attendent la bonne ou la mauvaise conduite[2].

Un autre mérite de l'abbé de Saint-Pierre, c'est d'avoir le goût du détail. C'est avec esprit qu'il prend la défense des minuties : « Si quelqu'un raillait les financiers de ramasser des sous, de petites pièces de cuivre, et s'ils ne ramassaient effectivement que les sommes de cent francs et

1. *Œuvres*, t. I, p. 152.

2. L'esprit de chimère se mêle toujours chez l'abbé au sens pratique. Ainsi, des punitions et des récompenses qu'il institue, les unes seront à la discrétion des régents, les autres dépendront d'un scrutin secret. Le suffrage universel, si l'on avait écouté le bon abbé, aurait été installé dans les colléges plus de cent ans avant d'être établi dans la société. Sa tendance est toujours d'anticiper sur l'âge et de confondre la vie de collége avec la vie sociale. Tout à l'heure, il faisait de ses écoliers des héros de justice ou de charité, maintenant il les transforme en électeurs.

au-dessus, ils ne ramasseraient pas le quart des revenus du roi... Dans l'éducation, il y a des minuties qui tiennent le même rang que tiennent dans les finances les deniers, les sous, les livres, les pistoles; une pistole est une minutie, une somme de cent pistoles n'est plus une minutie; un sou est une grande minutie, deux millions de sous ne sont plus une minutie[1]. »

Malgré les excès où il tombe sur ce point, nous ne pouvons non plus qu'approuver la préférence accordée par l'abbé à l'éducation publique. Sans aller jusqu'à proclamer avec lui qu'elle est la seule bonne, la seule possible, comment ne pas reconnaître qu'il y a du vrai dans les douze raisons qu'il donne, avec sa prolixité habituelle, pour en faire valoir l'excellence! Remarquons-le d'ailleurs, l'éducation, aux yeux de notre auteur, étant moins un système d'études qu'un apprentissage de la vie et une école du caractère, la nécessité de la vie commune est pour lui chose démontrée. « Je conviens, disait-il, qu'avec un précepteur habile un enfant, dans l'éducation domestique, pourra faire plus de progrès du côté de l'esprit et de la mémoire. » Mais, si l'éducation domestique vaut autant et peut-être mieux que l'éducation publique pour l'acquisition des connaissances, elle lui est inférieure ou plutôt elle ne vaut rien pour le développement des vertus. Le collége, c'est déjà la vie; là seulement, au milieu de ses camarades, l'enfant peut exercer sa justice et sa bienfaisance naissantes: « Là, les caractères s'entre-corrigent et s'entre-polissent journellement et nécessairement les uns les autres dans leur commerce, à peu près comme des cailloux raboteux se polissent et s'arrondissent dans la mer par leur frottement journalier et réciproque[2]. »

1. *Œuvres*, t. I, p. 113.

2. *Ibid.*, t. I, p. 78. Notons encore quelques réformes utiles introduites par l'abbé de Saint-Pierre : l'obligation de tout enseigner en langue vulgaire; l'habitude de mieux écrire, de mieux composer en français; l'usage d'un costume uniforme.

Enfin louons l'abbé de Saint-Pierre d'avoir fait ressortir comme il l'a fait l'importance de l'éducation des filles. « Ce sont les femmes qui font et défont les nations. Ce sont les femmes qui, plus que les maris, contribuent à la première éducation des enfants. » Les scrupules qu'éprouvait Fénelon à l'endroit de la science, la crainte qu'il avait d'enseigner trop de choses à la femme, tout cela ne se retrouve plus chez l'abbé de Saint-Pierre. En cinquante ans, de 1680 à 1730, la question de l'éducation des femmes a fait un grand pas, et l'on croirait déjà entendre Condorcet, lorsqu'on lit le passage suivant : « Il faut avoir pour but d'instruire les filles des éléments de toutes les sciences et de tous les arts qui peuvent entrer dans la conversation ordinaire, et même de plusieurs choses qui regardent les diverses professions des hommes, histoire de leur pays, géographie, lois de police, principales lois civiles, *afin qu'elles puissent entendre avec plaisir ce que leur diront les hommes*, leur faire des questions à propos, et entretenir plus facilement conversation avec leurs maris des événements journaliers, de leurs emplois. »

Entrons dans les détails du système : quelques-uns sont à retenir ; d'autres ne témoignent que de bonnes intentions gâtées par l'esprit d'utopie.

Pour les filles, comme pour les garçons, l'éducation morale reste le but essentiel, et les moyens sont à peu près les mêmes. Le premier consistera à conter aux jeunes filles des histoires vertueuses : elles apprendront à imiter les actes de justice et de bienfaisance qu'on leur fera connaître. « C'est un grand avantage pour l'éducation que l'auteur de la nature ait donné à tous les enfants un grand plaisir à entendre des histoires[1]... Qu'on utilise cet instinct et que chaque jour, pendant une demi-heure, on raconte une histoire chrétienne. Qu'on mêle à ces récits beaucoup de circonstances sensibles, parce que les enfants veulent beaucoup

1. *Œuvres*, t. II, p. 111.

de peintures des choses qu'ils aperçoivent par les sens ; ce sont ces choses sensibles qui leur font retenir les choses spirituelles[1]. » La jeune fille n'aura pas seulement à écouter attentivement les récits qui lui seront faits : elle devra les répéter ; si elle le fait avec succès, on lui donnera une image pour récompense. Mais où trouver des récits bien faits ? C'est dans l'histoire sainte et dans les vies des femmes illustres qu'il conviendra d'en chercher le sujet. L'abbé recommande aussi les romans en vers, tels que *Grizélidis*, de Perrault.

A l'imitation de ce qui s'était fait à Saint-Cyr, on pourra faire jouer aux petites filles de quatorze à quinze ans des scènes historiques en prose ou en vers. Les beaux sentiments qu'elles s'exerceront à exprimer se graveront dans leurs âmes. Il ne sera pas défendu de leur faire débiter quelques scènes d'*Athalie* ou d'*Esther*.

Un autre moyen de moralisation, même pour les plus petites filles, ce sera de leur faire rendre des jugements sur les fautes commises par leurs camarades. Les punitions consisteront à se tenir debout ou à se mettre à genoux dans la classe un temps plus ou moins long.

De même que les jeunes filles se constitueront en tribunaux pour punir, de même elles formeront des jurys d'honneur pour récompenser. Tous les mois le suffrage universel de la classe désignera la camarade la plus patiente, « celle qui aura le plus souffert sans se plaindre, » et une marque honorifique lui sera accordée pour toute la durée du mois courant. Une médaille d'or sera attachée sur son habit. Il y aura aussi des élections mensuelles pour l'élève la plus intelligente, et sa récompense consistera en une médaille d'argent.

L'abbé de Saint-Pierre sait le prix du travail des mains

1. L'abbé reconnaissait l'infériorité de ses propres ouvrages à ce point de vue. « Je trouve moi-même mes écrits trop abstraits et trop dénués d'exemples sensibles.... C'est un effet de ma paresse. » (*Œuvres*, t. I, p. 67.)

dans l'éducation des filles. « J'approuve fort qu'à la place du latin on leur enseigne à filer, broder, coudre, faire de la tapisserie. » La musique n'est pas oubliée : on les y mettra vers dix ou douze ans. Mais ce qu'il faut préférer à tout, c'est le goût de la lecture. A neuf ou dix ans, la petite fille étudiera l'histoire de son pays, l'histoire des pays voisins. La géographie, l'étude des lois civiles, un peu d'astronomie, « un peu de connaissance de la machine animale », telles seront les autres parties de l'instruction féminine. Le dernier point est surtout à noter, quoique l'auteur n'indique pas la raison la plus décisive qui exige que la jeune fille apprenne l'anatomie et la physiologie élémentaires. C'est pour qu'elle admire la puissance et la sagesse de l'Être créateur, que l'abbé de Saint-Pierre conseille ces études ; nous les proposons de notre temps aux femmes, parce que, destinées à être mères et nourrices, il faut qu'elles connaissent le corps humain ; il faut que le petit être physique à qui elles donneront le jour ne soit pas tout à fait un inconnu pour elles. La physique leur sera utile, elle aussi, « afin de les éloigner de la superstition, qui cause tant de maux. »

L'abbé de Saint-Pierre avait la manie de la réglementation. Ses rêves ressemblent à des actes administratifs. Il agence ses plans les plus chimériques, comme s'ils devaient être mis à exécution dès le lendemain. Dans les colléges de filles, il y aura treize classes : l'élève entrera au couvent vers cinq ans, et le quittera pour se marier à dix-huit ans. Le bon abbé, qui est plein de précaution, veut même que la jeune fille soit promise et fiancée avant sa sortie du collége. La même maîtresse accompagnera ses élèves pendant les treize années d'études. Il y aura deux maîtresses par classe, une pour le matin, une pour le soir, et en outre une maîtresse *de supplément*, qui permettra à ses collègues de prendre quelques vacances. Les vacances ne sont bonnes que pour les professeurs ; il n'y en aura pas pour les élèves. Le chiffre des écoliers ne doit pas dépasser quinze

ou seize pour chaque classe[1], ce qui donnera environ deux cents pensionnaires à chaque maison. La supérieure sera choisie au scrutin parmi les membres de la communauté; elle ne sera élue que pour trois ans[2].

L'économie est une des vertus les plus essentielles à la femme, puisque la femme sera appelée à gouverner la maison. Pour préparer les jeunes filles à l'accomplissement de ces devoirs, il sera bon que, dès l'âge de treize ans, « elles apprennent à tenir des registres, à rendre et à se faire rendre des comptes exacts, à connaître les fraudes des marchands, le prix ordinaire des denrées. » On les exercera aussi à faire des réprimandes et à adresser des louanges publiques; car « il faut que les mères de famille redressent de temps en temps les enfants et les domestiques, comme les horlogers remontent les horloges, quand on veut qu'elles marchent bien. »

L'idéal de la femme pour l'abbé de Saint-Pierre, c'est donc la bonne ménagère, l'épouse attentive aux soins domestiques. On est tout surpris de rencontrer chez un abbé une préoccupation aussi marquée des vertus matrimoniales. D'habitude, ce sont seulement les maris qui ont eu à souffrir de leurs femmes qui reprennent leurs défauts avec cette vivacité. Quoiqu'il attache un grand prix aux manières polies et aimables, quoiqu'il voie dans le désir de plaire un des principes du bonheur conjugal, il a horreur des coquettes, qu'il appelle « des pestiférées ». L'abbé de Saint-Pierre n'était pas l'homme de son siècle. Il veut que

1. L'abbé de Saint-Pierre, je ne sais pourquoi, avait d'autres principes pour les garçons : pour eux, il admettait des classes de soixante élèves. En revanche, il demandait que les chambrées, les salles d'études, ne fussent pas de plus de six ou huit.

2. C'est à des religieuses que l'abbé de Saint-Pierre confie l'éducation des femmes. La maison de Saint-Cyr est son grand modèle. Les ursulines sont la communauté qu'il préfère. Il ne se cache pas pour répéter que les seuls couvents qu'il comprenne sont ceux où l'on soigne les malades et où l'on instruit la jeunesse.

l'on s'habille, que l'on se coiffe modestement; il se plaint des femmes qui jouent aux cartes, « cette grande plaie de notre royaume. »

Les seuls reproches graves que mérite le *Projet pour perfectionner l'éducation des filles*, c'est d'abord que les femmes y sont soumises à la même discipline que les hommes et, comme eux, enfermées dans des internats, et des internats sans vacances; c'est aussi que, dans la direction de l'âme, l'auteur fait presque exclusivement appel à l'idée de la vie future. Ce ne sont pas des motifs humains, ce n'est pas l'intérêt ou le sentiment, ce n'est pas l'idée désintéressée du devoir, qui peuvent suffire à régler l'éducation : ce sont « des motifs surnaturels, divins et éternels, tels que le désir du paradis ou la crainte de l'enfer, qui seuls constituent le ressort de la morale. On ne saurait trop inspirer aux filles l'esprit de la religion, qui consiste dans une grande crainte de déplaire à Dieu et d'être jeté au feu éternel, et dans un grand désir de lui plaire et d'en obtenir l'entrée du paradis[1]. » C'est mépriser étrangement la nature humaine que la croire incapable d'un acte de justice ou de bienfaisance inspiré par le cœur ou voulu par la conscience, en dehors de toute préoccupation d'intérêt mondain ou céleste.

Mais ces défauts ne nous font pas oublier que l'abbé de Saint-Pierre est le premier qui ait demandé pour les femmes des établissements nationaux, des colléges d'enseignement secondaire. Sans doute, c'est une grande hérésie pédagogique d'avoir songé à enlever la jeune fille à sa famille pour la cloîtrer dans un internat; mais, à part cette erreur, notre réformateur n'est-il pas dans le vrai quand il supplie l'État d'organiser des cours publics pour celles qui seront dans la société « la moitié des familles »?

1. *Œuvres*, t. I, p. 146.

## III

C'est encore l'esprit utilitaire, corrigé par de hautes intentions morales, qui domine dans le célèbre ouvrage de Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*[1]. Bien qu'il n'entre pas dans notre plan de faire connaître les travaux pédagogiques de l'Angleterre, nous ne pouvons passer sous silence un livre où Rousseau a souvent puisé la première inspiration de ses vues personnelles[2]. C'est de l'Angleterre qu'est venu le premier germe de l'*Émile;* c'est en Allemagne que l'*Émile* a porté tous ses fruits bons ou mauvais. Avec le dix-huitième siècle commence vraiment pour la pensée moderne une ère de rapports internationaux, d'imitation réciproque, d'action et de réaction de peuple à peuple. Il sera désormais impossible de connaître à fond une littérature sans la rapprocher de celles des nations voisines.

Montrons d'abord que Locke appartient à cette école pédagogique qui ne se préoccupe pas tant de la culture désintéressée de l'esprit, que de l'acquisition des connaissances utiles. Il suffira pour cela d'esquisser le tableau des études qu'il propose à son *gentleman*.

Une fois que l'enfant sait lire[3], écrire et dessiner (Locke

1. *Some Thoughts concerning Education.* L'ouvrage de Locke parut en 1693. Il fut presque aussitôt traduit en français. En 1695, parut la traduction de Coste, sous ce titre : *de l'Éducation des enfants.* Elle fut réimprimée plusieurs fois : traduction très-infidèle, d'ailleurs, et dont l'auteur ne dissimule pas qu'il a apporté au texte anglais « des adoucissements » et des changements.

2. Helvétius, dans son livre sur l'éducation, *de l'Homme*, etc., se donne aussi pour un disciple de Locke. Voyez particulièrement le chapitre intitulé : *l'Analogie de mes opinions avec celles de Locke.* (Tome II, p. 565.)

3. Pour apprendre à lire, Locke, qui est en tout partisan des méthodes abréviatives et amusantes, propose l'emploi d'un dé à vingt-quatre ou vingt-cinq facettes. Sur chaque facette est gravée une lettre de l'alphabet.

fait du dessin comme un appendice de l'écriture), et qu'il parle avec facilité sa langue maternelle, il doit apprendre une langue étrangère (Locke recommande le français), et l'apprendre par l'usage, en compagnie de quelqu'un qui ne lui parle que cette langue, sans songer à s'embarrasser des règles de la grammaire. La grammaire n'est bonne que pour les critiques et pour les savants, pour ceux qui veulent faire de la langue une étude approfondie. Pour les autres, l'usage courant suffit. Le latin, qui succédera à la langue vivante, sera étudié de la même manière, à la Montaigne. Locke ne maintient dans le programme des études que le latin : il supprime absolument le grec. Et, ce qui est plus grave, il considère l'étude du latin, non comme un exercice essentiel de gymnastique intellectuelle, mais exclusivement comme l'apprentissage d'une langue qui peut rendre dans la vie des services positifs à une certaine classe d'hommes. Quant aux enfants qui se destinent à des professions où le latin n'est d'aucun usage, il est ridicule et absurde de le leur enseigner. Il vaut mieux leur apprendre à bien écrire une lettre dans leur langue maternelle, et à

L'enfant remue le dé et nomme la lettre inscrite sur la face qui apparaît. Ce n'est pas de notre temps seulement qu'on a imaginé pour l'art de la lecture des procédés amusants. Rollin proposait de son côté de montrer les lettres aux enfants sur des cartes séparées, afin qu'ils puissent les manier et les assembler sur une table. Il indique encore un moyen analogue à celui que recommandait Locke : « Il y a des maîtres qui se servent de deux boules de bois ou d'ivoire : l'une, à cinq facettes, pour les voyelles; l'autre, pour les consonnes, de dix-huit facettes. » Mais le système le plus à la mode au dix-huitième siècle était ce qu'on appelait le *bureau typographique;* « c'est M. Du Mas, de Montpellier, qui en est l'auteur », dit Rollin. Ce bureau, comme son nom l'indique, était une table d'imprimeur avec un certain nombre de petites loges : dans chacun de ces casiers se trouvaient les différentes lettres ou diphthongues écrites sur autant de cartes. Une étiquette indiquait la nature des lettres contenues dans chaque casier. L'enfant prenait peu à peu l'habitude d'y puiser les lettres dont il avait besoin pour exprimer les mots qu'on lui proposait. Rollin fait remarquer avec raison qu'un des avantages de ce système était de donner à l'enfant, toujours si remuant, une occasion de mouvoir ses membres tout en appliquant son esprit.

faire exactement un compte, connaissances indispensables à toute profession.

Tout le monde n'est pas assez riche pour avoir un gouverneur qui parle le latin. Ceux auxquels cette méthode est interdite par la médiocrité de leur fortune emploieront les procédés qui s'en rapprochent le plus. Ici, Locke expose presque textuellement les méthodes d'Ascham, le professeur de latin de la reine Élisabeth[1]. Prenez, dit-il, quelque livre facile et agréable, par exemple les *Fables* d'Ésope traduites en latin. Faites écrire à l'élève une ligne de latin, et au-dessous les mots anglais correspondants : que l'élève lise et relise ces deux lignes chaque jour, jusqu'à ce qu'il entende parfaitement les mots qui les composent. Appliquez le même procédé d'explication à une autre fable, et continuez toujours ainsi, sans qu'il soit nécessaire d'enseigner à votre élève, en fait de grammaire, autre chose que les *conjugaisons des verbes*, et les *déclinaisons des noms et des pronoms*[2].

Enseigné comme une langue vivante et par les procédés les plus abréviatifs, le latin n'est plus le ressort essentiel des études et du développement intellectuel. Il n'exerce pas d'autre faculté que la mémoire, puisqu'on ne doit l'apprendre que par routine. Aussi les mères elles-mêmes, d'après Locke, peuvent savoir assez de latin pour l'enseigner à leurs enfants. Les versions seules sont nécessaires. Quant aux discours et aux vers latins, Locke les crible de ses épigrammes[3].

1. Voyez le tome premier de cet ouvrage, p. 116. Signalons aussi la ressemblance de la méthode de Locke et de celle de Dumarsais.

2. N'est-ce pas un sophisme de dire, comme fait Locke : « On ne parle parfaitement bien une langue qu'après avoir oublié les règles de la grammaire »? De ce qu'on parvient par l'habitude à appliquer sans en avoir conscience les règles grammaticales, cela ne prouve pas qu'il ait été inutile de les apprendre.

3. Locke se plaint surtout qu'on exerce les enfants à traiter en latin des sujets qui dépassent tout à fait leur expérience. « C'est une aussi grande folie de les obliger à en parler que de contraindre un aveugle à raisonner

C'est la langue maternelle surtout que Locke prétend substituer aux langues mortes, toujours pour cette raison utilitaire qu'on a grand besoin de l'une et qu'on se sert à peine des autres. Rien de plus juste, d'ailleurs, que les réflexions qui lui sont inspirées par le mépris où ses contemporains tenaient encore la langue anglaise, et ce qu'il dit de l'Angleterre s'applique avec la même vérité à la France de cette époque. « Il y a lieu de s'étonner qu'en Angleterre on force les jeunes gens à apprendre la grammaire des langues mortes, et qu'on ne leur parle jamais de la grammaire de leur langue nationale. Tant s'en faut qu'ils en apprennent les règles, qu'ils ne savent pas même qu'il y ait une grammaire anglaise. On ne leur dit jamais que leur langue mérite qu'ils s'appliquent à la cultiver, bien qu'elle leur soit nécessaire tous les jours... Cependant on leur fait employer bien du temps à étudier la grammaire de certaines langues dont apparemment ils n'auront jamais occasion de se servir ni pour parler ni pour écrire... Un Chinois qui serait informé de cette méthode s'imaginerait, sans doute, que tous nos jeunes gentilshommes sont destinés à être professeurs de langues mortes, et non à ménager des affaires publiques et privées dans leur propre langue. » N'est-il pas vrai que les principes utilitaires qui guident ici le philosophe anglais sont précisément ceux qui dirigeront l'éducation d'Émile, au moins pendant la période de sa jeunesse, à laquelle président l'intérêt et la devise *Cui bono?*

Les études positives qui conviennent à l'homme bien élevé sont la géographie, l'arithmétique, l'astronomie, la géométrie, la chronologie, l'histoire, la morale, le droit. Locke les énumère dans cet ordre qui semble dépourvu de toute méthode. Il ne veut ni de la rhétorique ni de la logique. Celle-ci, du reste, n'est encore à ses yeux que l'art

des couleurs. » — « L'élève trouvera bien plus d'avantage à lire les bons poètes latins qu'à faire de méchants vers dans une langue qui ne lui est pas naturelle. »

du syllogisme. Quant à la rhétorique, le mieux est de l'apprendre par des exemples, en lisant les *discours* de Cicéron. La métaphysique doit précéder la physique, parce qu'il est à craindre que l'esprit ne s'habitue au matérialisme s'il étudie la nature sensible avant de faire connaissance avec les réalités immatérielles. Cette théorie irrite Rousseau : « Locke, dit-il, veut que l'on commence par l'étude des esprits... Cette méthode est celle de la superstition, des préjugés, de l'erreur. » Et, sans justifier son affirmation, qui étonne, Rousseau ajoute : « L'ordre suivi par Locke ne sert qu'à établir le matérialisme[1]. » C'est dans la révélation chrétienne, d'ailleurs, qu'il faut chercher les principes de la métaphysique. Locke, malgré sa réputation, est le plus pieux et le plus dévot des hommes, et sa foi n'est pas sans quelque naïveté. Il en est encore à croire, lui qui cependant recommande la lecture de Newton, que la *pesanteur* est inexplicable autrement que par une volonté particulière de Dieu. On ne s'étonnera pas après cela qu'il ajoute : « La physique ne sera jamais assez claire pour mériter le nom de science. »

Il est à remarquer que Locke, se mettant en contradiction avec les conséquences logiques qu'on s'attendrait tout d'abord à voir sortir de son sensualisme, compte beaucoup sur la nature et peu sur l'exercice. Dans le système de la *table rase*, c'est le contraire qui semblerait nécessaire : si, en effet, les facultés ne sont pas innées, ou bien elles s'acquièrent, ou bien elles n'existent pas. Locke échappe à ce dilemme qu'il n'a pas l'air de soupçonner, et déclare, par exemple, que « la force de la mémoire vient d'une heureuse constitution, non d'une habitude acquise et perfectionnée par l'exercice ». Aussi condamne-t-il l'usage des leçons apprises par cœur, surtout en latin. Ajoutons que la contradiction qui vient d'être signalée est peut-être plus appa-

1. *Émile*, liv. IV.

rente que réelle. Les sensualistes absolus, en effet, n'admettent pas plus de facultés acquises que de facultés innées. Pour eux, la mémoire considérée comme une puissance indépendante, comme une aptitude plus ou moins heureuse à acquérir de nouvelles connaissances, la mémoire n'est qu'un mot : elle n'est rien en dehors des souvenirs particuliers qui se gravent successivement dans l'esprit. On se rappelle ce qu'on a appris par cœur, mais on n'acquiert point par là plus de facilité à apprendre autre chose. C'est bien ce que pensait Locke : « En apprenant des pages de latin, on ne rend pas la mémoire plus apte à retenir quelque autre chose, qu'on ne peut, en gravant une sentence sur une plaque de métal, rendre ce métal plus capable de conserver d'autres caractères. » Locke parle ici comme Hume, comme tous ceux qui voient dans l'esprit, non un ensemble de forces qui se développent, mais une collection de phénomènes qui se succèdent.

Nous retrouverons, en étudiant l'*Émile*, quelques-unes des idées de Locke, « de ses préceptes mâles et sensés » sur l'éducation physique. C'est Locke qui a posé ce principe : « Laissons à la nature le soin de façonner le corps comme elle le trouve à propos. » Par suite, pas de vêtements étroits; la vie en plein air, au soleil, des enfants élevés comme des paysans, aguerris au chaud et au froid, jouant tête nue, pieds nus, ou du moins, ce qui revient au même, avec « des souliers si minces que, lorsqu'ils mettront les pieds dans l'eau, elle passe à travers ». Les mœurs de l'Angleterre se reflètent dans ce plan d'éducation virile, sobre, quelquefois rude à l'excès. Dans l'alimentation, Locke interdit le sucre, le vin, les épices, la viande, jusqu'à trois ou quatre ans. Quant aux fruits, que les enfants aiment souvent d'un goût désordonné, — ce qui ne doit pas surprendre, dit-il, « puisque nos premiers parents risquèrent le paradis pour un fruit », — il fait un choix singulier : il autorise les fraises, les groseilles, les pommes et les poires,

mais il interdit les pêches, les prunes, les melons, les *raisins*. Avant de condamner Locke, rappelons-nous qu'il écrit pour des Anglais, que quelques-uns des fruits qu'il interdit sont des fruits exotiques, et qu'il faut, en pareille matière, tenir compte du climat et des productions propres à chaque pays.

Locke n'estime guère l'éducation publique, et, comme Rousseau, c'est à un gouverneur qu'il confie son gentilhomme. Du moins ce gouverneur n'aura pas pour mission d'isoler, de séquestrer son élève. Locke se défie de la société, mais il ne veut pas rompre avec elle. Loin de là, « le seul moyen de se défendre du monde, c'est, dit-il, de le connaître parfaitement. »

Un des points sur lesquels Locke a insisté avec le plus de finesse et d'originalité, c'est l'article des punitions et des récompenses. Plus hardi que Rollin, il condamne l'usage du fouet[1], sauf pour les fautes d'obstination et de désobéissance volontaire (*obstinacy or rebellion*) : même dans ce cas, c'est par l'intermédiaire d'un domestique que la punition sera infligée. Locke obéit ici aux principes de dignité qui inspiraient aux jésuites, pourtant grands amis du fouet, de ne pas le manier eux-mêmes. Ce qui est plus intéressant, c'est l'analyse psychologique sur laquelle se fonde le philosophe anglais pour discréditer les punitions violentes. La colère, les menaces du maître, fait-il observer, ont pour résultat de troubler l'enfant, de le rendre incapable d'attention, de le faire sortir de cet état doux et calme sans lequel l'intelligence la plus vive ne saurait profiter des instructions les mieux données. « Il est aussi difficile de fixer des idées nettes dans une âme agitée par la frayeur que de bien écrire sur un papier qui tremble. » L'auteur de l'*Essai sur l'entendement humain* ne veut pas plus des récompenses

1. « L'usage du fouet est une discipline servile qui rend le caractère servile. » (Locke, *Some Thoughts*, etc., p. 47.)

sensibles que des punitions matérielles. C'est aux sentiments les plus élevés qu'il fait appel pour obtenir l'obéissance. Il compte sur l'amour-propre de l'enfant; il veut qu'on lui apprenne à aimer l'honneur et la véritable louange; il espère lui communiquer de bonne heure l'amour de la réputation. A ce principe dont il exagère la portée Locke joint un autre principe qui lui est commun avec Rousseau : c'est de mettre l'enfant dans la dépendance des choses, en lui présentant les peines et les récompenses « comme les conséquences d'un ordre nécessaire et constant ». Mais surtout son but est de préparer le plus tôt possible l'enfant à se gouverner lui-même. Ce n'est pas seulement en politique que les Anglais aiment et recommandent le *self-government :* dans l'éducation aussi, il faut habituer l'élève à l'usage de la liberté, et, pour cela, remplacer peu à peu le commandement par les conseils et même par la discussion. Locke, qui vraiment semble n'avoir composé un traité pratique de pédagogie que pour contredire ses théories sensualistes, Locke veut que l'on raisonne avec les enfants : « Car, dit-il, ils sont capables d'entendre raison dès qu'ils entendent leur langue maternelle. »

Une étude plus approfondie nous révélerait d'autres rapports encore entre Rousseau et celui qu'il appelait « le sage Locke ». Mais nous nous garderons de conclure que l'auteur de l'*Émile,* même sur les points où le rapprochement est manifeste, ne soit qu'un copiste et qu'un plagiaire de Locke. Bien souvent les deux écrivains ne sont d'accord que parce qu'ils s'inspirent l'un et l'autre de Montaigne. Ailleurs ils se rencontrent involontairement comme deux grands esprits également attentifs aux mêmes questions. La seule idée que Rousseau semble avoir directement empruntée à Locke, c'est le conseil donné aux jeunes gens riches d'apprendre un métier manuel. Et même, sur ce point, comme nous le verrons plus loin, les raisons qui dictent le même avis aux deux philosophes ne sont pas

les mêmes. Il n'est pas question d'ailleurs de comparer l'esquisse de Locke avec le chef-d'œuvre de Rousseau. Locke n'a pas les vues de génie, les conceptions profondes de notre compatriote. Seulement, il lui est quelquefois supérieur par le bon sens : par exemple, quand il déclare à la fin de son livre que « sa méthode ne peut convenir à tout le monde, et qu'il faut tenir compte dans l'éducation de la condition des enfants ».

## IV

L'esprit d'innovation s'était fait jour avec quelque éclat dans les travaux d'un autre philosophe étranger, Crousaz, élève de Descartes et de Locke, dont les œuvres ne passèrent pas inaperçues en France[1]. L'abbé Pluche le comptait, dès 1732, avec Lancelot, Fleury et quelques autres, « parmi ceux qui ont le mieux raisonné sur l'instruction[2] ». Crousaz se plaint lui aussi des vieilles méthodes qui font « de la connaissance du latin et du grec le capital de l'éducation[3]. » Il déplore « le temps qu'on fait passer à la jeunesse presque uniquement dans l'étude de la langue latine. » Comme Dumarsais, il recommande « les voies abrégées ». Comme l'abbé de Saint-Pierre, qu'il appelle « un grand homme », il croit « qu'on pourrait utilement former la jeunesse aux bonnes mœurs, en même temps qu'on l'instruit dans la langue latine. » Son zèle religieux, son ardeur moralisante

1. Voyez les divers ouvrages pédagogiques de Crousaz : *de l'Éducation des enfants*. 2 vol. La Haye, 1722; *Pensées libres sur les instructions publiques du bas collége*. Amsterdam, 1737, etc.

2. Rousseau l'avait lu, mais il le traite assez mal : « le pédant de Crousaz, » dit-il. (*Œuvres complètes*, édit. de 1834, t. III, p. 160.)

3. Crousaz, *Divers ouvrages*, 1737, t. II, p. 20.

ne l'empèche pas de croire à l'utilité de l'enseignement scientifique. Enfin et surtout il est de son temps par son adhésion aux idées de réforme et de progrès : « On dirait qu'une fatalité empèche presque toujours l'esprit humain d'arriver *au simple* qu'après s'être épuisé *dans le composé* par des essais de toute sorte[1]. »

Ce qui distingue la première moitié du dix-huitième siècle, malgré quelques essais de construction et d'organisation, c'est qu'avant tout on y critique, on y décrie les institutions réelles. Le dix-septième siècle en général, en pédagogie comme pour tout le reste, est une époque de satisfaits; le dix-huitième, une époque de mécontents. Par des attaques répétées contre les pratiques reçues, un grand nombre d'écrivains obscurs travaillaient à la réforme pédagogique et, par leurs observations critiques, plus encore que par leurs vues positives, préparaient l'avénement de Rousseau.

Cet esprit général de mécontentement gagnait jusqu'aux esprits les plus modérés et les plus froids. Citons, par exemple, l'estimable abbé Pluche, l'auteur de ce *Spectacle de la nature* qui eut en son temps une véritable vogue et un si grand nombre d'éditions, et que Rousseau faisait lire à ses élèves, lorsqu'il était précepteur chez M. de Mably[2]. L'abbé

1. Signalons en passant le programme d'enseignement supérieur que Crousaz a tracé dans un de ses ouvrages : *des Instructions publiques dan les auditoires*. Amsterdam, 1737. Il y est question tour à tour de la théologie, de la médecine, du droit, de l'histoire, de la morale, des antiquités, de l'éloquence, etc. La partie la plus curieuse est celle qui traite de la discipline des étudiants. Voici quelques-uns des articles de l'essai de règlement proposé par Crousaz : « VIII. Je ne vois aucune nécessité que les étudiants mangent dans les cabarets... » — « XXII. Les bourgeois d'une ville académique tirent un parti considérable de leurs maisons par les étudiants qui y logent. On aurait donc un moyen sûr et aisé de prévenir les désordres des étudiants, si le bourgeois qui les loge était chargé de prévenir le recteur de ce qui se serait passé chez lui... » On retrouverait des prescriptions analogues dans les règlements tout récents de la nouvelle faculté libre d'Angers.

2. Abbé Pluche, *Spectacle de la nature*. Paris, 1732, vol. VI, entretiens III, IV et V, *sur l'Éducation*

Pluche était le protégé de Rollin, qu'il se complaît à appeler « l'abbé Rollin ». Des considérations un peu longues et un peu monotones que lui suggère l'éducation on voit se dégager cette idée, que les études classiques sont mal conduites, qu'on y obéit à des méthodes lentes et surannées. Il demande qu'on abrége l'étude des langues, « qu'on s'y prenne de manière à s'en assurer promptement l'acquisition. » Il réprouve l'usage perpétuel du latin : « L'expérience de la pitoyable latinité qui règne dans les colléges d'Allemagne, de Flandre, de Hollande, et partout où l'on est dans la pratique de toujours parler latin, suffit pour nous faire renoncer à cette coutume qui empêche un jeune homme de bien parler sa propre langue. » Le temps gagné sur le latin sera employé à apprendre les langues vivantes. L'abbé Pluche abandonne l'espagnol : « La littérature espagnole ne s'est signalée, dit-il, que par des livres de dévotion, » et ces livres ne suffisaient pas aux abbés du dix-huitième siècle. Mais, le premier peut-être de nos pédagogues français, il recommande la langue anglaise, obéissant ainsi au mouvement qui, à l'imitation des littératures du Midi, commençait à substituer celle des littératures du Nord. Entrant dans le détail des méthodes, l'abbé Pluche se plaint de l'abus des thèmes et des compositions latines. « Exiger d'un débutant qu'il écrive en latin, c'est assigner un paiement sur une caisse qu'on sait être vide. » Aussi n'admet-il que les thèmes faits de souvenir, après la lecture d'un texte latin. Mais il ne réussit guère à mettre de la précision dans ses idées; il s'entend moins à organiser de nouveaux procédés qu'à critiquer ceux des autres, celui de Dumarsais, par exemple, auquel s'appliquent évidemment ces paroles : « Laissons là toutes les merveilleuses méthodes, les secrets nouveaux, les moyens commodes... »

Malgré ses bonnes intentions, l'abbé Pluche reste bien enfoncé dans les préjugés ou les idées fausses. S'il recom-

mande l'histoire naturelle, c'est surtout, qui le croirait? pour compléter le vocabulaire de l'élève : « Les orateurs, les philosophes, les historiens, ne suffisent pas pour apprendre la langue. Il n'y a guère que l'histoire naturelle qui puisse en être le supplément par l'extrême variété de ses matières. » Le rêve de l'abbé Pluche est de mettre de l'agrément dans les matières les plus arides. Son élève ne sera plus l'honnête homme du dix-septième siècle : c'est, comme il le dit, « l'agréable homme ». Sur un point seulement l'abbé Pluche a pu être directement utile à Rousseau, en insistant sur l'éducation du premier âge et sur les exercices de l'enfance, en complétant par là l'œuvre de Rollin, qui, comme il le fait remarquer avec raison, a écrit plutôt « pour la *perfection* que pour le début des études ».

Dans sa *Lettre critique sur l'éducation*, La Condamine préparait aussi les voies à Rousseau, en critiquant vertement l'éducation ancienne. « Tous les hommes, disait-il, sont *moutonniers* », et voilà pourquoi ils acceptent docilement la routine. Mais La Condamine ne veut pas ressembler à tous les hommes, et, après avoir loué le système de l'abbé de Saint-Pierre, « qu'on a nommé le *rêve d'un homme de bien* », il propose son propre système, qui n'est qu'une utopie. Il voudrait que l'on fondât une ville où l'on ne parlerait que latin et où seraient reçus tous les enfants d'Europe. Il n'y a rien à dire de ce projet chimérique. Il faut seulement le noter comme un signe du mouvement qui entraînait les esprits à se jeter dans les aventures, pour remédier à l'insuffisance des études réelles. Il serait difficile de témoigner plus de mauvaise humeur que ne fait l'auteur de ces lignes : « Que sait l'écolier au bout de six à sept ans passés au collége, pendant lesquels il a étudié neuf heures par jour, cinq en classe et quatre dans sa chambre? un peu de latin peut-être, lire le grec et rien de plus... Du reste, notre jeune homme, profond sur la formation du supin et du gérondif, est plus neuf sur toutes les matières de la

conversation qu'une pensionnaire qui sort du couvent[1]. »
Signalons enfin parmi les critiques de La Condamine son jugement sur les *Fables* de La Fontaine, qui sont, dit-il, au-dessus de la portée des enfants. C'était déjà entrer dans la voie où s'engagera Rousseau, dans son analyse de la fable *le Corbeau et le Renard.*

Parmi les précurseurs de Rousseau il faut compter encore un écrivain fécond et médiocre, qui ne mérite guère d'attention qu'à ce titre, Bonneval, l'auteur des *Éléments de l'éducation* et des *Progrès de l'éducation*, publiés en 1743. Bonneval donna en outre, en 1753, les *Réflexions sur le premier âge de l'homme*, brochure de quelques pages, présentée comme un supplément aux deux ouvrages précédents.

Les deux premiers écrits de Bonneval ne tiennent pas ce que leurs titres promettent : il y est à peine question d'éducation. Les *Éléments* sont tantôt un traité de morale usuelle, tantôt un code de civilité et de bienveillance à l'usage des gens du monde. L'auteur, dans sa préface, se donne pour un disciple de Fénelon et de Rollin. Mais il oublie entièrement d'imiter et de suivre les modèles qu'il a choisis ; il se borne à des généralités vagues sur la religion, le gouvernement, ou à des avis puérils sur les convenances à observer dans les visites et dans les repas. Dans les *Progrès de l'éducation*, il passe en revue les diverses professions humaines et les qualités qui conviennent à chacune. Il s'agit d'abord de l'homme d'église : il se plaint qu'on s'engage dans les ordres sans vocation, et uniquement parce qu'on est le troisième fils d'une famille noble et riche. Puis viennent l'homme de guerre, l'homme d'État, le magistrat, le commerçant, le financier, l'homme de lettres « auquel le

1. *Lettre critique sur l'éducation.* Paris, 1751. Cet opuscule n'est pas signé, mais il est universellement attribué à La Condamine. Rousseau connaissait La Condamine. Examinant dans ses *Confessions* l'accueil que ses amis firent à l'*Émile*, il écrit : « La Condamine se jeta sur la *Profession de foi* et battit la campagne. »

célibat est l'état qui convient le mieux ». Il n'y a presque rien à retenir de ces développements sans originalité, où l'auteur indique sans précision le but à atteindre et ne dit rien des moyens à employer.

Il en est autrement des *Réflexions sur le premier âge de l'homme*, qui parurent neuf ans avant l'*Émile*, et dont Rousseau s'est probablement inspiré. Avec une vivacité un peu déclamatoire, et en cela aussi il annonce Rousseau, Bonneval attaque l'usage du maillot. Rousseau dira : « On rendrait volontiers les enfants perclus pour les empêcher de s'estropier. » Bonneval déclare qu'il regarde comme un prodige, à la façon dont on garrotte les enfants, qu'ils puissent arriver à l'âge d'homme. Rousseau demandera qu'Émile s'aguerrisse, qu'il s'endurcisse aux privations, qu'il apprenne à souffrir, qu'il grandisse librement et en plein air. De même Bonneval se plaint qu'une tendresse mal éclairée rende l'enfant délicat, fluet, incapable d'aucun effort pénible. Il demande qu'on lui laisse la liberté de ses mouvements et qu'on ne lui impose aucune contrainte, « hors celle qui convient pour le garantir de tomber de son berceau. Loin les emmaillottements, loin cette chaleur redoublée qu'on cherche à lui procurer, ainsi que tant de faux secours qui étouffent la nature ! »

On connaît la thèse de Rousseau sur la nécessité de faire de la nature la seule éducatrice de l'enfant, et de s'attacher uniquement, pendant les premières années, à une éducation négative, qui écarte de son cœur les impressions vicieuses, de son esprit les idées fausses. Comment ne pas reconnaître le germe de ces théories dans des réflexions comme celles-ci? « On ne peut trop tôt diriger les sensations des enfants et par suite leurs idées. On ne fait presque point d'attention aux cinq ou six premières années des hommes; on se contente de les voir parés comme des poupées, et lorsque toutes leurs impressions vicieuses sont, pour ainsi dire, germées, on les remet à un gouverneur dont le pre-

mier soin devrait être d'effacer, s'il pouvait, toutes ces fatales empreintes. »

Sur d'autres points encore il y a analogie. Ainsi Bonneval désire qu'on se conduise envers les enfants avec la plus grande simplicité ; qu'on ne leur donne pour vrai que ce qui est certainement vrai ; qu'on n'exige pas la soumission au dogme, et qu'on en use avec eux comme on en use avec soi-même, lorsqu'on veut faire un usage légitime et éclairé de ses facultés. Il veut encore qu'on retarde l'initiation de l'enfant aux vérités religieuses, quoique pour d'autres raisons que Rousseau : « On charge, dit-il, la mémoire des enfants des vérités les plus sublimes et des mystères les plus impénétrables, sans rien faire pour diminuer l'étonnement où leur raison se trouvera exposée quand ils seront en état d'en faire usage : de là naît l'incrédulité. »

Sans vouloir surfaire le mérite d'un écrivain obscur, ni amoindrir la gloire de Rousseau, il est permis de penser que l'auteur de l'*Émile* a connu l'ouvrage de Bonneval, et qu'il s'est servi de ses idées comme un grand peintre se servirait de quelques croquis de détail trouvés dans les cartons d'artistes plus modestes. Le rapprochement des dates, joint au succès relatif qu'avaient obtenu les œuvres de Bonneval, autorise cette supposition et lui donne quelque force de vraisemblance.

---

# CHAPITRE II

## JEAN-JACQUES ROUSSEAU

I. Caractères philosophiques de l'*Émile*. — L'éducation doit être : 1° progressive ; 2° naturelle ; 3° négative. — Influence des souvenirs personnels sur les théories de Rousseau. — Psychologie de Rousseau. — Distinction de différentes périodes dans la vie humaine. — Rapprochement de Rousseau et de M. Herbert Spencer. — La pédagogie doit se calquer sur la psychologie. — Qu'il faut connaître l'enfant pour l'élever. — Ligne de démarcation absolue entre l'enfance et l'adolescence. — Erreurs de Rousseau sur la nature de l'enfant. — Le dogme de l'innocence originelle. — Analyse des instincts de l'enfant; qu'ils ne sont en eux-mêmes ni bons ni mauvais. — Causes de l'optimisme de Rousseau à l'endroit de la nature : son pessimisme social. — Conséquences pratiques des principes généraux de la philosophie de Rousseau : nécessité de laisser la nature se développer elle-même. — Paradoxes pédagogiques de l'*Émile*.

II. Analyse de l'*Émile*. — Les deux premiers livres et l'enfance. — Imitation de Locke. — La question de l'emmaillottement. — Rousseau, apôtre de l'allaitement maternel. — Le père est le véritable précepteur. — Contradiction de la vie et des maximes de Rousseau. — Éducation simple et rude. — Privations excessives, quelquefois ridicules. — Émile n'a pas de souliers pour se chausser ni de bougies pour s'éclairer. — Éducation négative. — Rôle du précepteur. — Pas de leçons directes. Enseignement par les choses. — Artifices, scènes arrangées. — Que cette éducation est impraticable. — Qu'elle serait d'ailleurs trop lente. — Dans quelle mesure on peut se rapprocher de l'idéal imaginé par Rousseau. — Émile jusqu'à douze ans doit être un parfait ignorant. — Rousseau oublie que le seul moyen d'empêcher l'erreur, c'est d'enseigner la vérité. — Il veut attendre pour instruire l'enfant que l'organe de son intelligence soit entièrement développé. — Aucun exercice intellectuel : ni étude des langues, ni histoire, ni exercices de mémoire. — Émile à douze ans n'a que des sens. — Qu'il faut retenir de la première partie de l'*Émile* d'excellentes observations relatives à l'éducation des sens.

III. Le troisième livre de l'*Émile* : l'âge de l'intelligence. — Deuxième période de l'éducation : de douze à quinze ans. — Trop grande discré-

tion de Rousseau à l'endroit des études. — Faut-il tout enseigner à l'enfant? — Méthode socratique, qui n'enseigne pas directement, qui laisse à l'élève le soin de découvrir par lui-même. — Pas d'enseignement verbal. — Suppression des livres. — Exception en faveur de *Robinson Crusoé*. — Raisons du goût de Rousseau pour cet ouvrage. — Mobile de l'éducation intellectuelle : l'intérêt. — Études utiles : l'astronomie, la géographie sans cartes. — Instruction intuitive et par les choses. — Les sciences apprises avec mesure. — Pas d'études littéraires : rien qu'une instruction positive et pratique. — Apprentissage d'un métier manuel. — Émile menuisier.

IV. L'éducation de quinze à vingt ans. — La sensibilité. — Apologie des passions. — Leçons de sentiment. — Émile apprend enfin qu'il y a des hommes et qu'il doit les aimer. — L'appétit sensuel et l'amour de soi, principes de la sensibilité. — Les notions morales greffées sur les affections sympathiques. — Éducation religieuse. — La révélation de Dieu retardée jusqu'à dix-huit ans. — Comparaison des idées de Rousseau et de celles de Fénelon. — Discussion de ces deux opinions contraires. — Pourquoi nous désapprouvons le système de Rousseau. — La *Profession de foi du Vicaire savoyard*. — L'âge des passions. — C'est ce moment que Rousseau choisit assez maladroitement pour combler les lacunes de l'instruction d'Émile, et lui apprendre un peu d'histoire et de littérature.

V. *Sophie* ou l'éducation de la femme — Le traité tourne au roman. — Puissance de l'imagination chez Rousseau. — Les qualités propres à la femme. — Éloge de la pudeur. — La femme élevée pour l'homme. — La personnalité féminine trop sacrifiée. — Sophie élevée pour plaire. — L'éducation de la famille. — Instruction pratique : peu d'études désintéressées. — Usage du monde. — Habitudes de bonne ménagère. — Délicatesse excessive de Sophie. — Sophie a des défauts, mais elle a cette qualité précieuse et nouvelle, que sa vertu est aimable. — La femme chez Rousseau est déjà la femme moderne, faite non pour l'église ou le couvent, mais pour la vie sociale et la vie de famille. — Réflexions générales sur la pédagogie de Rousseau. — Pourquoi il faut admirer l'*Émile*.

## I

C'est à Jean-Jacques Rousseau que revient surtout l'honneur d'avoir inauguré la *philosophie de l'éducation*. Il en a posé les problèmes avec éclat, bien qu'il ne les ait pas toujours résolus avec sagesse. Paru en 1762, presque au moment où les arrêts des Parlements allaient exclure les jésuites de France, l'*Émile* venait à point, dans ce

grand désarroi de la tradition et de la routine, pour ouvrir à l'humanité des espérances nouvelles et pour annoncer l'avénement de la raison philosophique dans l'art d'élever les hommes. A part ses autres mérites, l'*Émile* avait donc celui de l'opportunité. La succession des jésuites était ouverte. Il ne s'agissait de rien moins que de remplacer ceux qui avaient été pendant deux cents ans les maîtres de la jeunesse française. Mais, parmi tant d'écrits provoqués par les nécessités du moment, il en est peu qui aient mérité de survivre à l'agitation passionnée d'où ils étaient sortis. Composé avec de plus hautes visées et sans que l'auteur ait sacrifié à l'esprit de parti, l'*Émile* n'est pas seulement une œuvre éphémère de polémique[1] : c'est un livre éternellement vivant, c'est, malgré des erreurs graves que nous ne songeons pas à dissimuler, le plus grand monument de la pensée humaine en ce qui concerne l'art de l'éducation. Ce rang éminent, l'*Émile* le doit d'abord à l'ampleur et à l'étendue des développements, à l'abondance des détails ; il le doit plus encore à son caractère de généralité philosophique. Rousseau a fait effort pour présenter sous une forme systématique les spéculations éparses qu'il avait recueillies dans les écrits de ses devanciers, et celles qu'il tirait de son propre fonds. Il a voulu écrire, et il a écrit, non un simple manuel de pédagogie, mais un véritable traité de la nature morale de l'homme, une analyse complète et détaillée des progrès que l'âme accomplit, depuis le premier sourire de l'enfant jusqu'au plein épanouissement de la maturité.

1. Il est à remarquer qu'il est à peine question des jésuites dans l'*Émile*. Rien ne prouve mieux combien l'imagination dominait chez Rousseau : les événements, les préoccupations du moment ne l'atteignaient pas dans le monde idéal où il vivait. Rousseau attribua cependant aux jésuites les retards qui furent apportés à l'impression de l'*Émile*. « J'avais toujours senti que les jésuites ne m'aimaient pas, parce que tous mes principes étaient encore plus opposés à leurs maximes et à leur crédit que l'incrédulité de mes confrères. » (*Confessions*, part. II, liv. XI.)

Veut-on connaître d'avance et en quelques mots le système de Rousseau : il suffira de dire que l'éducation telle qu'il la propose, dans le tableau imaginaire et idéal de la vie d'Émile, est une éducation progressive, une éducation naturelle, et en troisième lieu, au moins pour le premier âge de l'enfant, une éducation négative. Demander à l'élève des efforts proportionnés à ses forces, en isolant, pour ainsi dire, les facultés, en les soumettant une à une, et non toutes à la fois, à une discipline intelligente; laisser faire la nature et donner libre carrière à son activité, en supprimant le plus possible les artifices consacrés par l'usage ; enfin, livrer l'enfant à lui-même, restreindre l'action du maître pour accroître d'autant la part de spontanéité et d'initiative qui revient au disciple : telle est en abrégé la pédagogie de Rousseau, tel est le fonds de vérités que contient l'*Émile*. Nous verrons comment il a développé ces sages principes par de brillantes applications, comment aussi il les a gâtés et compromis par l'abus. Mais, dès à présent, disons à quelle théorie générale de la nature humaine se rattachent les préceptes que nous venons d'analyser.

Ici, comme il arrive d'ordinaire, ce n'est pas seulement la réflexion abstraite qui a guidé le penseur dans ses conclusions. Rousseau obéissait aux souvenirs de son expérience propre. Un père, plus tendre que prudent, bourgeois romanesque, artisan cosmopolite, n'avait su qu'enflammer son imagination précoce par la lecture de quelques mauvais romans. Puis il l'avait abandonné, emprisonnant dans la boutique d'un graveur ce fougueux adolescent dont il avait prématurément surexcité les passions. « Je n'avais aucune idée des choses, que tous les sentiments m'étaient déjà connus. Je n'avais rien conçu, j'avais tout senti ! » C'est ainsi que Rousseau apprit à ses dépens combien il est funeste de troubler l'ordre régulier du développement des facultés. Dans l'*Émile*, il croira rétablir la marche natu-

relle en reculant jusqu'à l'adolescence l'éducation de la sensibilité : il se trompera encore par excès de réaction contre ses propres fautes; il se trompera surtout, parce que du développement désordonné et, pour ainsi dire, entrecoupé des diverses facultés de son âme il aura gardé cette impression fausse, qu'il est possible de scinder l'éducation et de procéder, comme par morceaux et par fragments, à la culture de l'être moral. D'un autre côté, Rousseau n'était-il pas prédestiné à devenir l'apôtre de l'éducation naturelle, lui qui fut toute sa vie l'ami ou plutôt l'amant de la nature, l'adversaire acharné de tout ce que la civilisation a importé d'artificiel dans les mœurs des hommes? Il n'y a pas jusqu'à cette éducation négative que Rousseau veut pratiquer à l'égard d'Émile, au moins jusqu'à la douzième année, qui ne lui ait été inspirée par ses souvenirs personnels : « Je n'ai jamais pu rien apprendre avec les maîtres, excepté mon père et M. Lambercier. Le peu que je sais de plus, je l'ai appris seul. » Faire les hommes à son image, tel est le rêve involontaire de tout moraliste, quand ce n'est pas son but avoué.

Rousseau, devenu pédagogue, transcrivait donc instinctivement les résultats de son expérience; mais il se réglait aussi sur une conception raisonnée de la nature humaine, sur les maximes qui sont l'âme de sa philosophie.

La vérité fondamentale qui domine le traité tout entier, qui détermine la division de l'ouvrage, en même temps qu'elle en inspire les détails, c'est qu'il faut distinguer diverses périodes dans la vie de l'homme, divers degrés dans son progrès. L'âme, dans son évolution lente, comme on dirait aujourd'hui, n'est jamais identique à elle-même soit dans sa puissance, soit dans ses actes. Avec l'âge, des dispositions spéciales surgissent; les forces se renouvellent et se transforment, et l'être moral se crée peu à peu. Vérité toute simple, qui n'a jamais été complétement méconnue, mais qu'il importait de mettre nettement en relief,

pour découvrir les conséquences pédagogiques qu'elle comporte. Si, en effet, l'âme change sans cesse, il faut que l'éducation dans les secours qu'elle apporte à l'enfant, au jeune homme, soit pour exciter, soit pour réprimer ses facultés, se proportionne exactement aux conditions de la nature et aux changements qui se réalisent dans l'âme avec la marche des années, qu'elle accompagne la vie dans tous ses progrès, qu'elle se plie à tous ses mouvements. Qu'est-ce, en effet, qu'une éducation vraiment rationnelle, sinon, comme on l'a dit de notre temps, la contre-partie objective du développement subjectif de l'esprit[1] ?

Depuis Rousseau, le principe que nous examinons a été presque universellement adopté. Pestalozzi l'a appliqué dans ses écoles où il cherchait surtout à conformer l'ordre de l'éducation à l'ordre de la nature. Mme Necker de Saussure en a fait le titre même de son beau livre, l'*Éducation progressive*. Enfin, M. H. Spencer, dans ses essais sur l'éducation, reprend et développe le principe de Rousseau. Il montre que les préceptes de la pédagogie ne pourront être définitivement déduits que lorsque les lois de l'évolution mentale auront été nettement établies, et il essaie de poser lui-même quelques-unes de ses lois. Il constate que l'esprit passe naturellement du simple au complexe, de l'indéfini au défini, du concret à l'abstrait, de l'empirique au rationnel ; que la genèse de l'individu est la même que la genèse de la race ; que l'intelligence s'assimile surtout ce qu'elle découvre d'elle-même ; enfin que toute culture qui profite à l'élève est en même temps un exercice qui l'excite et qui l'égaie. De là résultent ces conséquences pratiques qu'il faut d'abord proposer à l'enfant des sujets d'étude simples, des choses particulières, des objets sensibles, afin de l'acheminer peu à peu jusqu'aux vérités complexes, aux généralités abs-

1. Voyez M. H. Spencer, *Education, intellectual, moral and physical*, Londres, 1861.

traites, aux conceptions de la raison ; qu'on ne peut exiger de l'intelligence enfantine autre chose que des notions vagues et incomplètes *(crude notions)* que le travail de l'esprit éclaircira et achèvera graduellement ; que l'éducation doit être en petit pour chaque individu une répétition et une copie de la marche générale de la civilisation et du progrès de l'humanité ; qu'il convient de compter plus sur l'effort personnel de l'élève que sur l'action du maître ; qu'enfin il est nécessaire de rechercher les méthodes qui intéressent, et même celles qui amusent. De la sorte, l'éducation, au lieu de contrarier la nature, au lieu de la déconcerter dans sa marche et dans les degrés insensibles de son développement réel, s'astreindra à la suivre pas à pas ; et l'éducation sera, non plus une force qui gêne, qui comprime, qui étouffe, mais au contraire une force qui soutient, qui stimule, en s'y associant, l'œuvre des puissances spontanées de l'âme.

Rousseau n'a certainement pas apporté dans ses vues sur le même sujet la même précision et la même rigueur. Les grandes vérités elles-mêmes, aussi bien que les âmes humaines, ne se développent pas en une fois ; elles germent d'abord, elles s'épanouissent plus tard. Mais Rousseau, du moins, a compris nettement deux choses : en premier lieu la nécessité de se rendre exactement compte de la nature de l'enfant et de donner pour base à tout système pédagogique une sorte de psychologie puérile. « On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. » Rousseau avait, malgré tout, une excellente qualité pour un pédagogue : il aimait à fréquenter et à observer les enfants, c'est avec tristesse qu'on est obligé d'ajouter les enfants des autres. « Si j'ai fait quelque pro-

grès dans la connaissance du cœur humain, c'est le plaisir que j'avais à voir et à observer les enfants qui m'a valu cette connaissance[1]. »

En second lieu, Rousseau a su qu'il convenait de respecter les divisions naturelles que l'âge introduit dans la vie humaine, et par conséquent d'accorder à l'enfant le droit d'être lui-même, de laisser mûrir l'enfance dans l'enfant. « Chaque âge, chaque état de la vie a sa perfection convenable et une sorte de maturité qui lui est propre. Nous avons souvent ouï parler d'une homme fait : mais considérons un enfant fait. Ce spectacle sera plus nouveau pour nous, et ne sera peut-être pas moins agréable. » Rousseau pense aussi que ce spectacle sera plus utile.

Mais l'auteur de l'*Émile*, on le sait, s'il est assez pénétrant pour saisir les vérités les plus délicates, manque de cet équilibre du jugement qui maintient dans leurs justes limites les vérités entrevues. Aussi, dans l'application, sur ce point comme sur bien d'autres, il exagère sa pensée; il en vient à établir entre l'enfance et l'adolescence une ligne de démarcation absolue; il oublie que l'éducation de l'enfant doit préparer l'éducation du jeune homme. Au lieu de considérer les différents âges comme les anneaux distincts d'une même chaîne, il les sépare, il les isole radicalement l'un de l'autre.

Rousseau d'ailleurs s'est trompé sur la nature de l'enfant, en lui attribuant une innocence, une bonté parfaites. « Tout est bien, sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains des hommes. » Et ailleurs : « Posons pour maxime incontestable que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits : il n'y a point de perversité originelle dans le cœur humain[2]. » Singu-

1. *Rêveries*, Œuvr , t. XIII, p. 452.

2. Voici comment Rousseau lui-même caractérise l'*Émile* : « L'*Émile*, en particulier, ce livre tant lu, si peu entendu et si mal apprécié, n'est qu'un traité de la bonté originelle de l'homme, destiné à montrer comment

lier sophisme ! Tous les hommes sont naturellement bons : et cependant le mal existe, la société, qui n'est que l'ensemble des hommes, est mauvaise. Rousseau n'est pas frappé de la contradiction. Une multitude de sources alimentent un réservoir : le réservoir est empoisonné, et toutes les sources seraient pures ! Que la société, une fois corrompue, corrompe les êtres nouveaux que Dieu appelle à la vie, nul n'y contredit : mais la société elle-même, comment se serait-elle corrompue, s'il n'y avait pas dans chaque individu des semences de mal et des germes de corruption !

Ce qui explique, sans l'excuser, l'erreur de Rousseau, c'est qu'il était préoccupé de combattre une erreur non moins funeste que la sienne, le pessimisme de ceux qui ne voient dans l'enfant qu'un être foncièrement mauvais et dégradé avant de naître. La thèse de la perversité radicale de l'homme appelait l'antithèse non moins absolue de la droiture originelle de nos inclinations. Elles doivent être rejetées l'une et l'autre.

A vrai dire, « au sortir des mains de l'Auteur des choses », rien n'est bien, rien n'est mal : tout est en germe. L'illusion serait de vouloir qualifier moralement un être qui, pour ainsi dire, est seulement une ébauche, ou plutôt, un ensemble de puissances, de virtualités encore indifférentes au bien comme au mal. L'avenir seul, le développement de l'enfant le fera bon ou mauvais. Attendons, pour lui attribuer un caractère moral, que ses dispositions indéterminées, en se manifestant selon les circonstances, soient devenues vicieuses ou vertueuses.

Pour arriver à une clarté complète sur ce sujet délicat, il faudrait passer en revue les inclinations de l'enfance, et montrer qu'il n'y en a pas une qui ne puisse être la source d'une vertu ou le principe d'un vice.

le vice et l'erreur, étrangers à sa constitution, s'y introduisent du dehors, et l'altèrent insensiblement. » (Voyez *Rousseau, juge de Jean-Jacques*, Œuvr., t. XIII, p. 292.)

L'enfant, dit-on, est indocile, désobéissant; mais, qu'on veuille bien y réfléchir, cet instinct d'indépendance qui est au fond de toute désobéissance, n'est-il pas nécessaire et légitime chez un être qui doit plus tard se gouverner lui-même, qui sera le maître de sa destinée, qui aspire enfin à devenir une personne morale, libre et responsable, à qui Dieu a donné le pouvoir de faire le mal, « afin qu'elle eût droit à la vertu ». Si l'enfant obéissait toujours en esclave aveugle, s'il n'avait pas des velléités de résistance et d'insoumission, jamais vous ne feriez de lui un être libre, impatient de chercher et capable de trouver dans sa conscience et dans sa raison le mot d'ordre de sa conduite.

L'enfant est curieux, mobile, inquiet : mais cette mobilité même est précisément le signe précieux des commencements de son activité intellectuelle. Quand un homme, même grave et réfléchi, arrive pour la première fois dans un pays inconnu, n'est-il pas lui-même troublé, agité? Ne le voit-on pas tourner ses regards de tous côtés pour faire connaissance avec les choses nouvelles qui se présentent à lui? Laissons donc à l'enfant aussi le temps de se reconnaître au milieu d'un monde nouveau, et ne nous étonnons pas que, au premier éveil de son intelligence, devant cette nature infinie dont les aspects variés sollicitent ses sens, il promène étourdiment sur tous les objets son attention naissante. La curiosité scientifique et les vertus intellectuelles de l'homme mûr ont leurs racines dans cette mobilité inquiète, dans cette apparente légèreté de l'enfant.

L'enfant est sensible à la louange, rétif aux reproches; il est vaniteux, même égoïste. Qui ne voit que, bien conduites, ces inclinations qu'on se presse trop de blâmer chez l'enfant s'appelleront, chez les hommes, l'ambition honnête, le goût de la supériorité, l'amour de la gloire?

Que ne dit-on pas encore de l'enfant? On lui reproche d'être gourmand! Je crois bien qu'ici Rousseau a raison, et que c'est la société qui gâte la nature. L'enfant gourmand,

en effet, fait-il autre chose que désirer les friandises qui chargent la table de ses parents? Il veut partager avec eux, voilà tout. Si on ne lui donnait pas l'exemple de l'intempérance, l'enfant serait plus sobre qu'on ne croit.

Mais la gourmandise chez l'enfant n'est qu'une espèce dans un genre : elle fait partie d'un instinct plus général, qui domine toute sa petite existence, je veux dire, le goût de tout ce qui est agréable. Faut-il donc prononcer que l'enfant est naturellement mauvais, parce qu'il aime tout ce qui lui procure un plaisir? Que serait la vie humaine sans l'attrait que le plaisir exerce sur les âmes? L'instinct du bonheur n'est-il pas le principe de la plupart des efforts humains? Par lui-même, il est légitime, et la religion en proclame l'innocence, puisque c'est à lui qu'elle s'adresse, quand, pour nous encourager à la vertu, elle fait luire à nos yeux la perspective des joies de l'éternité!

Il est inutile de pousser plus loin cette analyse : il le serait encore plus d'en faire la contre-partie et de prouver que les inclinations des enfants recèlent des vices latents. Ce qu'il importe surtout de comprendre, c'est que l'enfant ne mérite ni les anathèmes déclamatoires ni les effusions de louanges dont on a été prodigue à son égard. L'enfant n'aime nullement le mal pour le mal; il n'aime pas non plus le bien, pour une bonne raison, c'est qu'il ne le connaît pas encore. Pour juger la nature de l'enfant avec justice, il faut considérer que ses inclinations n'ont pas leur fin en elles-mêmes : ce sont des moyens, des instruments naturels qui ne peuvent être condamnés ou loués que d'après l'usage qu'on en fera pour le bien ou pour le mal. L'enfant est un être en préparation. C'est une esquisse dont on ne peut dire encore si elle deviendra une toile déplorable ou un magnifique tableau. On a remarqué que les traits physiques de l'enfant rappelaient ceux du sauvage : il en est de même de sa physionomie morale. Par ignorance surtout et par défaut de réflexion, il peut se laisser aller

au vol, au mensonge, être cruel. Mais on ne saurait distinguer chez lui de tendances réfléchies, déterminées et exclusives, pour ces défauts et ces vices. Quant à son irréflexion, à sa légèreté, à son antipathie pour tout ce qui ne flatte pas ses sens, ce ne sont pas, à vrai dire, des défauts ; ce sont les conditions nécessaires de ce moment de transition, de cette crise qu'on appelle l'enfance. Nous ne recevons pas l'âme toute faite des mains de la nature. N'exigeons donc pas d'elle aux premiers jours de la vie des qualités réservées à la maturité. Quand nous entendons quelqu'un se plaindre de rencontrer chez les enfants les instincts que nous avons signalés, à défaut de toute vertu précise, il nous semble voir un sculpteur qui se plaindrait de ne pas trouver dans le bloc de marbre qu'on lui apporte de la montagne la forme élégante et finie qu'il est précisément chargé de lui donner.

Rousseau, dans quelques passages de l'*Émile*, semble avoir atténué ce que son début solennel et outré contenait d'exagération. Mais la contradiction le ramena vite à ses affirmations excessives sur la bonté originelle du cœur humain. C'est ce qui arriva, par exemple, lorsque, dans son mandement, l'archevêque de Paris attaqua Rousseau sur ce point avec une extrême vivacité. Rousseau, se plaçant, pour répondre, sur le terrain même de son adversaire, fit remarquer habilement que son opinion n'était pas aussi contraire qu'elle en avait l'air à la doctrine de l'Église. Admettons, disait-il, le péché originel, l'homme n'en est pas moins régénéré par le baptême, par la Rédemption. Et il enfermait son contradicteur dans ce dilemme : ou bien le baptême n'a pas d'efficacité, ou bien l'homme lavé de ses souillures par la vertu du baptême a retrouvé son innocence primitive.

En appréciant l'enfance avec une indulgence un peu trop complaisante, Rousseau a cédé surtout au charme que cet âge exerce sur l'imagination. Il n'est pas le seul à qui les

grâces de l'enfant aient fait illusion. Un prélat que l'on ne s'attend guère à trouver en compagnie de Rousseau, Mgr Dupanloup va presque aussi loin que le philosophe du dix-huitième siècle, dans son enthousiasme pour l'enfance. « Il y a dans l'enfant une grâce, une dignité, une noblesse qui lui est propre ; c'est je ne sais quoi d'heureux qui respire son origine céleste, et qui n'est pas dans le commun des hommes ; rien encore n'a été flétri et abaissé en cet enfant. Sans doute il porte en lui, avec la tache originelle, le penchant au mal qui est le triste apanage de notre nature ; mais c'est un germe enveloppé dans la profondeur de notre âme, et qui n'a encore reçu aucun développement[1]. » Mgr Dupanloup est trop orthodoxe pour oublier la tache originelle ; mais il l'enfouit en quelque sorte au plus profond de l'âme, il la dissimule, il la recouvre, comme d'une enveloppe brillante, des charmes qu'avec tant d'autres il reconnaît à l'enfant.

C'est que l'enfant est un commencement, et, comme tous les commencements, il est aimable et séduisant. « C'est une frêle espérance d'âme », et, comme toutes les espérances, il attire et il plaît. Rousseau a été subjugué par cet attrait irrésistible de l'inconnu et de l'avenir. C'est ce qu'il avoue dans une longue et poétique page de l'*Émile*, où il compare l'enfant au printemps et où il fait remarquer que ce qui est nous émeut toujours moins que ce qui doit être[2].

Une autre raison de l'optimisme de Rousseau à l'égard de l'enfant, ce sont les préjugés qu'il nourrit contre la société. Rousseau hait la civilisation. Les villes sont à ses yeux des gouffres de perdition et d'immoralité. L'haleine, le souffle de l'homme est mortel pour ses semblables. Plus l'homme fréquente les hommes, et plus il se pervertit. Émile sera donc élevé « à la campagne, dans la solitude, loin de la ca-

1. Mgr Dupanloup, *de l'Éducation*, t. I, liv. II : *de l'Enfant et du respect qui est dû à la dignité de sa nature.*
2. *Émile*, livre II, p. 215-216.

naille des valets, ajoute Rousseau, les valets, les derniers des hommes après leurs maîtres ! » Boutade d'indignation qui fait rire : si on la prenait au sérieux, en effet, il n'y aurait plus au monde d'autre honnête homme que le précepteur d'Émile. On peut l'affirmer, si Rousseau tient tant à proclamer l'innocence de l'enfant et à dire du bien de sa nature, c'est pour avoir le droit de dire plus de mal encore de la société.

Quoi qu'il en soit, le principe de l'excellence de l'instinct qui, en se développant, est devenu chez quelques penseurs du dix-neuvième siècle la théorie de la réhabilitation des passions, joue un grand rôle dans l'éducation d'Émile. Si la nature avait été reconnue mauvaise, l'éducation serait une œuvre de compression et de répression. Mais la nature est bonne : l'éducation consiste donc simplement à lui laisser son libre cours. Garantir l'enfant du choc des opinions humaines, former de bonne heure une enceinte autour de son âme, assurer contre toute influence extérieure le libre développement de ses facultés, tel est le but qu'il faut se proposer.

Renouvelant le paradoxe des stoïciens qui opposaient sans cesse la nature à l'opinion, Rousseau condamne en bloc, comme factice et artificiel, tout ce que la société a institué. A l'élève des hommes il veut substituer l'élève de la nature ; à l'être contrefait, dénaturé, « qui sort de ces risibles établissements qu'on appelle colléges », l'homme vraiment homme, qui par la libre spontanéité de son développement est ramené à sa forme originelle. Certes, il faut louer Rousseau d'avoir secoué le joug des conventions, pour reconduire l'humanité, par un vif retour, à l'école de la nature. Mais est-il nécessaire de faire observer que la nature n'est pas aussi étrangère que le dit Rousseau aux habitudes et aux mœurs de la civilisation ? De plus, le mot nature est bien vague et bien élastique ; c'est une expression dont abusent tous les faiseurs de systèmes pour

désigner leur conception particulière de la destinée humaine. Pour Rousseau, par exemple, la société ne fait point partie de la nature. Enfin, et pour rester sur le terrain pédagogique, il est certain que l'art de l'éducation abdique, s'il s'en remet pour tout à la nature et abandonne l'homme à lui-même. C'est sans doute en essayant de se rapprocher de la nature que Rousseau a établi quelques-unes des grandes vérités qui immortalisent l'*Émile*. Mais, en revanche, cette même préoccupation l'a jeté dans d'étranges paradoxes. « Émile, dit M. Gréard, est un enfant de la nature, élevé par la nature, d'après les règles de la nature, pour la satisfaction des besoins de la nature. Ce sophisme n'est pas seulement inscrit comme par hasard au frontispice du livre ; il en est l'âme, et c'est ce qui fait que, séparé du corps des réflexions et des maximes qui lui donnent un intérêt si puissant, le plan d'éducation de Rousseau n'est qu'une dangereuse chimère[1]. »

## II

Entrons maintenant dans le détail et suivons, année par année, l'éducation d'Émile. Pour apprécier avec justice un livre étrangement mêlé de vérités et d'erreurs, une analyse exacte est nécessaire. Comme l'a dit Saint-Marc Girardin, « Rousseau commence souvent par le paradoxe pour arriver au lieu commun » : mais il suit aussi le mouvement inverse, et va du lieu commun au paradoxe. La vérité, c'est qu'il n'y a pas chez lui de procédé uniforme, de méthode voulue :

1. Nous empruntons ce jugement sévère, mais juste, au *Rapport* de M. Gréard. Nous témoignons ainsi à notre bienveillant rapporteur que, malgré l'indulgence qu'il nous reproche à l'égard de l'*Émile*, nous sommes d'accord avec lui sur l'ensemble de l'œuvre. (Voyez *Rapport sur le concours*, etc., p. 35.)

il y a, avec de graves erreurs, d'admirables éclairs de bon sens, de sorte que les vérités les meilleures se dissimulent souvent dans les théories les plus fausses, comme des fleurs salutaires perdues au milieu de plantes vénéneuses[1].

Les deux premiers livres traitent spécialement de l'enfance et du premier âge de la vie. Les vues justes et fortes y abondent : c'est que cet âge, mieux et plus que tout autre, se prête à l'éducation naturelle et négative.

C'est Locke que Rousseau prend pour guide, Locke qui a eu cette double fortune au dix-huitième siècle d'inspirer à la fois la philosophie et la pédagogie française. L'auteur des *Pensées sur l'éducation des enfants*, qui parle souvent en médecin autant qu'en philosophe, avait donné l'exemple des détails les plus minutieux touchant l'éducation phy-

1. Il est intéressant de rechercher comment, avant d'écrire l'*Émile*, Rousseau avait été préparé par sa vie ou par ses réflexions au rôle de pédagogue. Précepteur en 1739 des deux fils de M. Bonnot de Mably, grand prévôt de Lyon, le frère de l'historien, il n'avait guère réussi dans ces fonctions. On a conservé le projet qu'il composa à cette occasion vers 1740. Voyez le *Project pour l'éducation de M. de Sainte-Marie*, l'un des fils de M. de Mably. (T. IV, p. 309.) Saint-Marc Girardin juge sévèrement cet essai, quand il dit « qu'il est d'une petitesse de sentiments qui sent le domestique, et d'une pauvreté d'idées singulière ». C'est beaucoup forcer les choses : la vérité, c'est que cette esquisse témoigne de plus de sagesse que d'originalité ; elle est l'œuvre d'un esprit timide, qui n'ose pas encore s'aventurer dans les nouveautés. A quelques traits cependant, on y reconnaît déjà le futur Rousseau : d'abord à la phraséologie un peu emphatique du style, puis à des doctrines comme celles-ci : « La droiture du cœur est la source de la justesse de l'esprit. » — « Je suis d'avis de supprimer toutes ces espèces d'études où, sans aucun usage solide, on fait languir la jeunesse pendant nombre d'années, la rhétorique, la logique et la philosophie scolastique. » Mais Rousseau ne faisait guère pressentir ses paradoxes, quand il écrivait : « Il sera toujours beau et utile de savoir. » — « L'usage du monde est d'une nécessité absolue, » etc. Par ses relations avec M^me^ d'Épinay, qui, comme nous le dirons plus loin, se piquait de connaissances pédagogiques, Rousseau fut amené à plusieurs reprises, soit par lettre, soit en conversation, à donner son avis sur les questions d'éducation. Il faut lire dans les *Mémoires* de M^me^ d'Épinay, années 1755-1757, le récit des entretiens avec Rousseau, et aussi, une lettre du philosophe en réponse à son amie. Cette étude sur les précédents de l'*Émile* a été faite par Saint-Marc Girardin. (Voyez *J.-J. Rousseau, sa vie et ses ouvrages*, t. II, pp. 73 et suiv.) Ajoutons que Rousseau commença à méditer l'*Émile*

sique. Comme lui, Rousseau étudie l'enfant au berceau et signale avec son amertume éloquente les fantaisies, les modes, qui, dès les premiers jours de l'existence, se substituent arbitrairement aux besoins, aux volontés de la nature.

Que veut la nature? Elle veut que l'enfant se meuve en liberté, que rien ne gêne l'activité naissante de ses membres. Que fait-on, au contraire? on l'emmaillotte, on l'emprisonne; ses langes trop serrés le déforment : premières chaînes imposées à un être qui en aura tant d'autres à porter! Sur ce sujet, la mauvaise humeur de Rousseau ne tarit pas. Le plus souvent, elle est d'accord avec le bon sens. Il prodigue les boutades souvent spirituelles, quelquefois ridicules. « Il semble, dit-il, qu'on a peur que l'enfant n'ait l'air d'être en vie. » — « L'homme naît, vit et meurt dans l'esclavage; à sa naissance, on le coud dans un maillot; à sa mort, on le cloue dans une bière ; tant qu'il garde la figure humaine, il est enchaîné par nos institutions! » Ne nous arrêtons pas à ces singularités d'un langage qui transforme en institutions la bière et le maillot. Les protestations de Rousseau ont contribué à réformer l'usage. Mais il est évident que, même sur ce point, avec son grand principe qu'il faut s'en rapporter à la nature parce que la nature fait bien tout ce qu'elle fait, l'auteur de l'*Émile* est près de s'égarer. Pas plus pour le corps que pour l'âme, la nature ne peut se suffire à elle-même : il lui faut des secours et une assistance vigilante. Il faut des attaches solides pour empêcher les écarts dangereux du corps, les mouvements trop vifs; de même que plus tard il faudra une forte autorité morale pour modérer et réfréner les passions de l'âme.

Mais il est un autre point où il est devenu banal de louer

vers 1756, à la prière de Mme de Chenonceaux. « L'autorité de l'amitié faisait que cet objet, *quoique de mon goût en lui-même*, me tenait au cœur plus que tous les autres. » (*Confessions*, part. II, liv. IX.)

Rousseau, et où ses leçons doivent être acceptées sans réserve. C'est quand il s'élève avec force contre l'usage des nourrices mercenaires, et quand il rappelle éloquemment les mères aux devoirs de l'allaitement. Point de mère, point d'enfant, dit Rousseau, et il ajoute : point de mère, point de famille ! « Voulez-vous rendre chacun à ses premiers devoirs ? Commencez par les mères : vous serez étonné des changements que vous produirez !... » Ce serait tomber dans des redites que d'exposer, après Rousseau, après tant d'autres, les raisons qui recommandent l'allaitement maternel[1]. Remarquons seulement que Rousseau y tient surtout pour des motifs moraux ; ce n'est pas uniquement la santé de l'enfant, c'est la vertu, c'est la moralité de la famille, c'est la dignité du foyer domestique qu'il veut défendre et assurer. Et, en effet, combien d'autres devoirs prépare et facilite un premier devoir accompli ! La thèse de Rousseau est devenue un lieu commun ; mais, si les médecins, si les moralistes sont unanimes aujourd'hui pour soutenir ces maximes, parce qu'elles sont évidemment vraies, combien de mères hésitent encore à les pratiquer, parce que l'application en est pénible et laborieuse ! D'autre part n'est-ce pas quelquefois le père lui-même qui détourne la jeune femme de ce devoir sacré, parce qu'il craint de voir retomber sur lui quelque chose du fardeau dont la mère se charge, parce qu'il ne veut rien retrancher de son indépendance et de ses plaisirs ?

Véritable apôtre de l'allaitement maternel[2], Rousseau

1. Kant prétend que Rousseau fut le premier à appeler l'attention des médecins sur la question de savoir si le premier lait de la mère ne serait pas bon pour l'enfant « puisque la nature ne fait rien en vain ».

2. Rousseau n'est pas le premier qui ait recommandé avec chaleur l'allaitement maternel. Avant lui, il faut citer Plutarque, le philosophe latin Favorinus; au seizième siècle, Érasme, Vivès, Charron, Scévole de Sainte-Marthe qui, dans son poème sur la nourriture des enfants (*Pædotrophia*), avait rappelé en beaux vers les mères à leur devoir; au dix-septième siècle, C. Joly, etc. Les médecins, eux aussi, au nom de leur art, par exemple Ambroise Paré, et deux ans avant l'*Émile*, un médecin de province, l'auteur

n'est pas moins bien inspiré touchant les devoirs des pères. « Comme la véritable nourrice est la mère, le véritable précepteur est le père... Mais le père s'excusera : les affaires, dira-t-il, les fonctions, les devoirs... Ah ! les devoirs, sans doute le dernier est celui d'être père ? » Comment oublier, quand on relit ces chaleureux appels aux sentiments de la famille, que Rousseau a manqué au plus élémentaire des devoirs envers ses propres enfants ? Faut-il croire à un artifice de rhéteur, à une déclamation sans sincérité ? Non, mais plutôt à une revanche du sens moral. Trop faible pour pratiquer toujours la vertu, Rousseau avait du moins l'âme assez haute pour la concevoir dans toute sa beauté. A ce grand mot de famille, son imagination s'exalte d'autant plus, que dans la réalité il en a moins connu les joies et moins observé les obligations. De là, chez un homme trop complaisant à lui-même, des exigences impérieuses vis-à-vis des autres, et cet amour ardent de la vertu chez un homme peu vertueux. Croyons donc à la sincérité de Rousseau, croyons à la franchise de ses regrets, quand, faisant un douloureux retour sur lui-même, il nous avoue sa faute, et déclare qu'il en est inconsolable, ne cherchant plus, comme dans les *Confessions*, à pallier son crime par de sophistiques

d'un *Traité de l'éducation corporelle des enfants en bas âge*, Des Essartz, avaient donné le même conseil. Mais Des Essartz, qui prétend d'ailleurs que, par l'intermédiaire de Piron, Rousseau avait eu connaissance de son livre, avoue que le lieu commun de l'allaitement maternel était alors « un paradoxe ». Rousseau eut donc le mérite de parler avec éloquence d'un devoir oublié, et de trouver à ce point le chemin du cœur, qu'il devînt à la mode, même parmi les élégantes et les coquettes du temps, d'être nourrice. Comme le dit finement Mme de Genlis, « la sagesse persuade moins que l'enthousiasme... Rousseau répéta ce que d'autres avaient dit; mais il ne conseilla point, il ordonna et fut obéi. » Mme de Genlis nous présente avec quelque ironie les nourrices mondaines de son temps, qui sacrifiaient à ce qu'on a appelé la *vanité de la mamelle*, sans vouloir renoncer à leurs plaisirs. « Je me souviens que pendant un hiver je dînais souvent dans une maison, où je rencontrais toujours une jeune femme qui nourrissait son enfant. Elle arrivait coiffée en cheveux, mise à peindre, avec un petit au maillot dans une barcelonnette bien ornée, et, devant sept ou huit hommes, elle lui donnait à teter... » (*Adèle et Théodore*, t. I, p. 167.)

excuses. « Lecteurs, vous pouvez m'en croire : je prédis, à quiconque a des entrailles et néglige de si saints devoirs, qu'il versera longtemps sur sa faute des larmes amères et qu'il n'en sera jamais consolé. »

Jusqu'ici, les leçons de la nature ont profité à Rousseau. Il a raison encore quand il veut qu'Émile s'aguerrisse, s'endurcisse aux privations; qu'il s'habitue de bonne heure à la douleur, qu'il sache souffrir. Mais du stoïcisme Rousseau tombe bientôt dans le cynisme. Le mépris de la douleur fait place au mépris des convenances. Émile sera un va-nu-pieds, comme Diogène. Locke donnait à son élève des souliers si minces, que, lorsqu'il mettait les pieds dans l'eau, l'eau traversait la semelle. Rousseau, renchérissant encore, supprime complétement les chaussures. Il supprimerait volontiers de même toutes les inventions de la civilisation. Ainsi Émile, habitué à marcher dans l'obscurité, se passera de bougies : « J'aime mieux Émile avec des yeux au bout de ses doigts que dans la boutique d'un chandelier. » Tout cela donne envie de rire; mais voici des erreurs plus graves. Rousseau ne veut pas de l'inoculation du vaccin ; il proscrit la médecine. Émile est prévenu : il doit se bien porter! Le médecin ne sera appelé que s'il est en danger de mort. Rousseau défend encore qu'on lave le nouveau-né avec du vin, parce que le vin est une liqueur fermentée et que la nature ne produit rien de fermenté. De même point de hochets fabriqués de la main des hommes : une branche d'arbre, une tête de pavot suffira. Petits détails minutieux, qui, avec les solennelles professions de foi, constituent les mauvaises parties de l'*Émile*. Rousseau, on le voit, à force de vouloir faire de son élève l'homme de la nature le rapproche singulièrement de l'homme sauvage et l'assimile presque à la bête.

Mais la conséquence erronée la plus grave qui résulte du principe de l'éducation naturelle, c'est que, jusqu'à dix ou douze ans, cette éducation sera négative. Il est aisé de saisir

la filiation des idées. Puisque la nature est bonne en elle-même, il n'y a qu'à s'en rapporter à elle. L'éducateur ne doit être que le témoin inactif, le spectateur de l'œuvre de la nature[1].

Si Rousseau était allé jusqu'au bout de son système, il fallait qu'il supprimât le précepteur lui-même, pour laisser l'enfant se débrouiller tout seul. Mais, si le précepteur subsiste, ce n'est pas pour agir directement sur Émile, ce n'est pas pour faire office de professeur, en lui enseignant ce qu'il importe à un enfant de savoir; c'est uniquement pour le mettre sur la voie des découvertes qu'il doit faire lui-même dans l'ample sein de la nature; c'est pour dispôser, pour combiner artificiellement et laborieusement ces scènes compliquées qui sont destinées à remplacer les leçons de l'éducation ordinaire. Telle est, par exemple, la scène du bateleur : Émile doit y recueillir à la fois des notions de physique et de morale. Telle encore la conversation avec le jardinier Robert, qui lui révèle l'idée de propriété. Le précepteur n'est plus un maître, c'est un machiniste. La véritable éducatrice, c'est la nature, mais la nature préparée, habilement arrangée pour servir aux fins que l'on se propose d'atteindre. Rousseau n'admet que l'enseignement des choses : « Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale : il n'en doit recevoir que de l'expérience. » Le précepteur interviendra tout au plus par quelques paroles timides et réservées, pour aider l'enfant à interpréter les leçons de la nature. « Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui aurez dit, mais parce qu'il l'aura compris lui-même. »

Dira-t-on qu'une pareille méthode, à supposer qu'elle fût

1. Rousseau est toujours resté fidèle à l'idée de l'éducation négative. Dans ses *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, composées en 1772, il écrivait : « Je ne redirai jamais assez que la bonne éducation doit être négative. Empêchez les vices de naître, vous aurez assez fait pour la vertu. » (T. V, p. 183.)

praticable, pécherait tout au moins par la lenteur de ses résultats? Cette objection ne touchera point Rousseau : car son plan est précisément de maintenir Émile dans l'ignorance jusqu'à l'âge de douze ans. Émile différera des autres enfants de son âge, non pas tant parce qu'il aura étudié selon des méthodes spéciales, mais parce qu'il n'aura rien étudié du tout. Rousseau s'est exprimé formellement à ce sujet. L'idéal serait qu'Émile « ne sût pas distinguer sa main droite de sa main gauche ». Ne rien faire et ne rien laisser faire, telle est la devise de cette éducation rigoureusement négative. Il s'agit, non d'enseigner la vertu, mais de prévenir les vices; non d'apprendre la vérité, mais de préserver de l'erreur. Pures utopies! Et, en effet, quelle séquestration serait assez absolue pour sauvegarder intactes durant douze années l'innocence et la naïveté d'un enfant! Où le cacher, où l'isoler, pour protéger contre l'invasion des préjugés son esprit et son cœur? Voyez les champs que le laboureur ne travaille pas, qu'il n'ensemence pas : la mauvaise herbe y croît avec une effrayante fertilité. Je ne connais pas d'autre moyen d'extirper les mauvaises inclinations que de favoriser les bonnes, ni de combattre la paresse que d'exciter au travail, ni d'empêcher le mal que d'enseigner le bien!

Descartes, pour arriver à la certitude absolue, avait feint de rejeter tous les à peu près de croyance, toutes les demi-vérités qui encombraient sa raison. Ce que Descartes a feint, Rousseau prétend le réaliser. Il veut qu'Émile reste pendant douze ans dans un état d'indifférence complète, sans habitudes, sans connaissances d'aucune espèce. Le but qu'il poursuit ressemble singulièrement à celui que s'est proposé l'auteur du *Discours de la méthode*. Il s'agit de conduire Émile jusqu'à la douzième année, sans idées préconçues, sans superstitions, sans vices, afin de ne lui présenter la vérité que quand il sera en état de l'entendre et de ne lui proposer le bien que quand il sera en état de l'aimer. Certes, ce serait une chose excellente et infiniment

désirable que l'enfant, dès le premier jour qu'il étudie, fût en pleine possession de ses facultés; que les organes, qui doivent être les instruments de ses connaissances, fussent perfectionnés avant d'être mis en œuvre. Mais il faut prendre l'homme tel qu'il est, et dans les conditions que lui a faites la nature. L'intelligence humaine n'entre pas de plain-pied dans la raison : elle ne s'y élève que péniblement et par degrés. Il faut, dans l'éducation, se résigner à suivre les démarches lentes et insensibles d'une force qui ne sort que peu à peu de l'état d'enveloppement où elle est plongée dans le principe. Aussi Rousseau, qui exige que la pensée de l'enfant n'agisse qu'après douze ans d'inaction et de sommeil, que sa raison ne parle qu'après douze ans de silence, malgré les analogies de son système avec celui de Descartes qui veut que l'homme ne croie fermement à quelque chose qu'après avoir douté de tout, Rousseau n'a-t-il conçu qu'une chimère?

Toujours absolu, Rousseau, en fait d'instruction, veut tout ou rien. Il ne comprend pas que l'esprit se développe par petites progressions, que les illusions du premier âge sont en un sens nécessaires pour exercer l'intelligence et pour préparer les jugements droits de la maturité. Il façonne la vie à sa guise et refait l'œuvre du Créateur. Il coupe l'existence par tranches distinctes et impose à chaque période un caractère exclusif. Il oublie que l'œuvre de la nature est un tout organisé et complet, qui dès le premier jour contient à l'état de germe toutes les facultés que l'âge développera. « Il n'admet pas cette merveilleuse unité de l'âme humaine qui n'apparaît si forte dans l'homme que parce que Dieu en a, dans l'enfant, tissu, pour ainsi dire, et serré le lien[1]. »

Aucun des exercices intellectuels ordinairement employés pour l'enfance ne trouve grâce devant lui. Il interdit

1. Voyez M. Gréard, *Rapport*, etc., p. 39.

d'abord l'étude des langues : et cependant il n'y a pas de travail mieux approprié à l'intelligence des enfants, intelligence faite surtout de mémoire. Rousseau croit, au contraire, qu'Émile, jusqu'à quinze ans, ne peut savoir qu'une langue. Pour en apprendre deux, il faudrait qu'il sût comparer les idées, et il en est incapable. D'après cela, dirons-nous à Rousseau, l'enfant ne pourrait pas même apprendre la langue maternelle : car, pour le faire, il lui faut comparer les objets et les mots et saisir les rapports que l'usage a établis entre eux.

De même, l'histoire est proscrite, sous ce prétexte encore que l'enfant ne peut comprendre les relations des événements. Mais parce qu'il est impossible d'enseigner à la raison d'Émile la partie philosophique de l'histoire, faut-il renoncer à occuper sa mémoire par le récit des faits historiques? Rousseau triomphe de l'aventure d'un enfant à qui l'on avait raconté l'anecdote d'Alexandre et de son médecin. « Je trouvais qu'il admirait plus que personne le courage si vanté d'Alexandre, mais savez-vous où il voyait ce courage? uniquement dans le fait d'avaler d'un seul trait un breuvage de mauvais goût. » Cette anecdote, habilement choisie, peut servir à prouver une fois de plus que les enfants voient toutes choses à travers leur petite expérience, et qu'ils les ramènent naïvement à leur niveau ; mais elle ne nous autorise pas à compter l'histoire parmi les inutilités de l'instruction, ni à croire qu'il faut interdire tout jugement à Émile, parce qu'Émile, en jugeant, est exposé à commettre parfois des bévues.

Ce n'est pas seulement l'histoire ou les langues, c'est la littérature tout entière que Rousseau enveloppe dans cet arrêt d'exclusion. Émile n'ouvrira pas un seul livre, pas même les *Fables* de La Fontaine. On sait avec quelle sophistique impatientante, Rousseau critique le *Corbeau et le Renard*[1].

1. *Émile*, liv. II.

Émile ignore même que les hommes existent. A plus forte raison ne connaîtra-t-il pas Dieu, dont la révélation est remise à beaucoup plus tard. Pendant les douze premières années de la vie, c'est un automate, c'est tout au plus un animal que Rousseau veut élever. Il ne songe à développer que ses forces physiques et ses sens. Les promenades, la gymnastique, la nage, les exercices corporels absorberont tout son temps. « Je ferai d'Émile un chevreuil. » La musique et le dessin sont à peu près les seuls exercices intellectuels que Rousseau accepte pour le premier âge. Et encore Émile ne dessinera que d'après nature, et à ses heures, quand il lui plaira.

Au milieu de ces erreurs graves qui aboutiront à faire d'Émile un petit sauvage, ou peu s'en faut, notons quelques vérités essentielles : d'abord et surtout, les observations relatives à l'éducation des sens. « Les premières facultés qui se forment et se perfectionnent en nous sont les sens. Ce sont donc les premières qu'il faudrait cultiver : ce sont les seules qu'on oublie ou celles qu'on néglige le plus [1]. » Rousseau entrait ici dans une voie véritablement nouvelle, où il a été suivi par Basedow, par Pestalozzi, par tous les pédagogues de l'école moderne. Dans les intéressantes observations que lui suggère l'étude des cinq sens, il y a sans doute des erreurs psychologiques, celle, par exemple, de considérer l'odorat comme « le sens de l'imagination ». Mais il y a aussi bien des réflexions utiles sur l'exercice du toucher, de la vue et de l'ouïe. Ce qui nous y plaît surtout, ce qui est particulièrement original, c'est que Rousseau ne considère pas uniquement les sens comme des instruments de perfectionnement pour l'esprit : il les étudie en eux-mêmes. Il ne les prend pas tout formés; il cherche précisément les moyens de les former et de les perfectionner. « Exercer les sens, c'est apprendre, pour ainsi dire,

1. Voyez les longs développements que Rousseau consacre à l'éducation des sens. (Liv. II, pp. 171-215.)

à sentir, car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre que comme nous avons appris. » En un mot, ce n'est pas seulement l'éducation de l'esprit par les sens, c'est, avant tout, l'éducation propre des sens qui préoccupe Rousseau.

Rousseau est encore dans le vrai quand il proteste contre l'abus de la maxime favorite de Locke : « Il faut raisonner avec les enfants. » Le philosophe anglais disait : « Les enfants peuvent entendre raison dès qu'ils comprennent la langue maternelle. » Rousseau pense, au contraire, que la raison ne se développe que fort tard, et qu'il est ridicule de faire appel chez l'enfant à une faculté qui n'existe pas encore. « J'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de hauteur que du jugement à huit ans. » Qu'on renonce donc à présenter à Émile les choses qu'il doit faire, comme raisonnables, comme conformes à son intérêt : il ne vous comprendrait pas. Qu'on les lui montre comme nécessaires. Que l'enfant apprenne qu'il dépend de la nature, non des hommes et de leur volonté. « Il faut qu'Émile *dépende* et non qu'il *obéisse*. » Qu'il sente de bonne heure le joug de la nécessité. Qu'il comprenne que vous avez la force, qu'il est à votre merci, qu'il est faible et que vous êtes fort. Pas de punitions, sinon celles qui sont les conséquences naturelles de ses mauvaises actions : c'est précisément le principe que M. Herbert Spencer développera avec talent dans ses essais sur l'*Éducation*.

Nous admettons volontiers que l'enfant ne peut être traité comme une personne raisonnable, en pleine possession de ses facultés : mais pourquoi lui refuser le droit d'être, dès ses premières années, une créature sensible, préoccupée de faire plaisir à des êtres chéris ? Qu'on n'aille pas sans doute lui demander d'obéir par une conscience nette de son devoir ou de son intérêt ! Mais, si on prie l'enfant d'obéir pour faire plaisir à ses parents, après avoir eu le soin d'éveiller dans son cœur les affections filiales, ne trouvera-t-on pas à qui parler ?

En résumé, l'enfance d'Émile est mal employée. A douze ans, il saura courir, sauter, apprécier les distances. Mais il ne sera nullement préparé à devenir un adolescent studieux, ni un homme digne de ce nom. Le voilà condamné à vieillir dans l'enfance. N'ayant pas pris dans ses premières années l'habitude de penser, il sera, j'en ai peur, incapable de la prendre plus tard. Sur ce sauvageon comment greffer les finesses de l'esprit et les délicatesses du sentiment? Que devient l'action de la famille dans le système de Rousseau? Il est bien de prêcher à la mère l'allaitement de ses enfants: mais, quand elle les a allaités, pourquoi les lui prendre pour les confier à un précepteur? Rousseau se donne pour l'apôtre de la nature, et il supprime dans l'éducation les influences naturelles, la famille, la vie sociale. Il ressemble à un jardinier qui, ayant à élever une plante délicate, trouverait que le vent, le soleil, l'air, l'incommodent et la corrompent, et qui, pour remédier à ces inconvénients, la déroberait à toutes ces influences, quelquefois pernicieuses, mais le plus souvent bienfaisantes et en tout cas nécessaires, et la mettrait sous cloche dans l'obscurité. D'un autre côté, après avoir isolé Émile, Rousseau ne sait pas même profiter des ressources naturelles de son esprit et de son cœur. De peur de contrarier la nature, il ne l'aide pas, il ne la stimule pas; et pour tout dire en un mot, de peur de la déformer, il oublie presque de la former.

## III

Nous voici arrivés à l'âge de l'intelligence, âge de transition entre l'enfance et la jeunesse. De douze à quinze ans, que fera Émile? A l'éducation négative allons-nous voir succéder enfin un enseignement actif, une instruction posi-

tive? Rousseau convient qu'après douze années d'inaction il est temps de se hâter. L'âge de l'intelligence est court, puisqu'il ne comprend que trois années. Les passions approchent : elles menacent Émile, elles viendront le détourner du travail de l'esprit. Hâtons-nous donc, répète Rousseau, et il a bien raison. Mais puisque le temps presse, pourquoi donc Rousseau a-t-il si bénévolement perdu, en la laissant oisive, inoccupée, la première partie de la vie d'Émile?

L'instruction que Rousseau ménage à son disciple pendant les trois années qui nous séparent du premier éveil des passions n'est d'ailleurs ni très-large ni très-variée. La raison de cette discrétion, de cette modération dans l'étude, c'est qu'il ne faut pas surcharger le cerveau de l'enfant, c'est qu'il importe de ne pas épuiser prématurément ses forces par un excès de travail, c'est enfin que le but doit être, non de faire de lui un savant, mais simplement de lui donner le goût de la science. *Non multa, sed multum*, peu et bien, telle est la devise du troisième livre de l'*Émile*.

En présence du progrès croissant des connaissances et des nécessités de l'instruction moderne, il est naturel que les pédagogues se partagent en deux catégories : les uns veulent tout enseigner; les autres demandent à choisir, à ne retenir, parmi les objets d'étude, que le nécessaire, en élaguant le superflu. A la première tendance appartient, nous l'avons vu, l'abbé de Saint-Pierre. L'auteur original de tant de projets non exécutés demandait que l'écolier apprît tout au collége : un peu de médecine vers sept ou huit ans, et dans les autres classes, l'arithmétique et le blason, la jurisprudence, l'allemand, l'italien, la danse, la déclamation, la politique, la morale, l'astronomie, l'anatomie, la chimie, sans compter le dessin et le violon, et vingt autres choses encore. Rousseau est plus sage : il s'effraie d'une telle accumulation, d'un tel encombrement d'études, mais c'est pour céder avec excès à la tendance opposée.

Disons-le en passant, la difficulté de proportionner aux

forces de l'enfant les études qu'on lui impose croît tous les jours et croîtra encore. Un Romain était instruit quand il savait le grec ; un homme du seizième siècle, quand il possédait les deux langues classiques de l'antiquité. Mais, du temps de Rousseau déjà et de nos jours surtout, on n'est plus un homme instruit à si bon marché. Aux trois ou quatre grandes littératures, qu'il faut connaître pour être un esprit cultivé, se sont ajoutées les sciences, qui se multiplient et se subdivisent sans cesse. Et cependant la journée humaine n'est pas plus longue, la pensée n'est pas plus vigoureuse, le cerveau de l'enfant n'est pas plus vaste ? Comment résoudre ce problème qui consiste, en quelque sorte, étant donné un vase qui a toujours la même capacité, à y faire entrer dix, vingt, cent fois plus de matière ?

Rousseau supprime la difficulté en restreignant outre mesure la liste des études nécessaires. Mais, s'il fait trop petite la part de l'éducation intellectuelle, en revanche il a su employer, pour fixer dans l'esprit d'Émile le peu qu'il lui enseigne, les méthodes les meilleures et les plus efficaces. Laisser à l'enfant le plus possible le soin de découvrir par lui-même la vérité, tel est le principe : on reconnaît la méthode socratique. Méthode excellente en un sens, car on ne sait jamais mieux une chose que quand on l'a trouvée soi-même; mais aussi méthode peu pratique, d'une application difficile, et dont les lenteurs ne s'accommodent pas de l'inévitable rapidité des études. Faites donc retrouver en trois ou quatre années à un jeune homme ce que l'humanité a mis des millions d'années à découvrir ! M. H. Spencer, qui reprend la méthode de Rousseau, la renferme du moins dans ses justes limites, de façon à la rendre utile et applicable. Il ne supprime pas tout enseignement direct, comme le précepteur d'Émile, parce qu'il sait que la nature humaine a besoin de semences qui la fécondent et de stimulants qui l'animent : mais il veut (c'est sa propre formule) que « l'enfant soit *enseigné le moins possible* et conduit à découvrir

*par lui-même* le plus possible ». Cette méthode, qui laisse l'enfant se développer spontanément, en lui ménageant seulement les occasions où il peut s'instruire, est un idéal dont il faut se rapprocher, sans espérer ni même désirer qu'on puisse jamais s'y conformer entièrement. On fait remarquer, pour en réclamer l'application générale, que l'enfant est son maître à lui-même, quand il apprend la langue maternelle, quand il se rend compte des objets qui l'environnent. Mais peut-on établir une comparaison entre ces acquisitions de la première enfance, secondées et favorisées par de puissants instincts naturels, et l'étude laborieuse de sciences compliquées, péniblement inventées par la réflexion humaine? Ici, évidemment, la nature ne suffit pas. Tout le monde n'a pas le génie de Pascal. On ne peut exiger de l'enfant qu'il retrouve de lui-même la géométrie d'Euclide. Il lui faut des maîtres et un enseignement direct.

Rousseau, toujours préoccupé de l'ordre naturel des choses, exprime en passant cette idée que, pour mieux enseigner les sciences, il faudrait tenir compte de l'enchaînement qui lie l'une à l'autre les diverses parties de la connaissance humaine. Vue excellente, mais qui ne se présente dans l'*Émile* que comme une vue de hasard, un aperçu accidentel, dont l'auteur ne sait point tirer parti. Nous la retrouverons développée avec ampleur chez Diderot et chez Auguste Comte.

La conséquence de la méthode socratique, c'est la suppression de tout enseignement dogmatique, c'est encore la suppression des livres. Jusques à quinze ans, Émile ne saura pas ce que c'est qu'un livre. « Je hais les livres, s'écrie Rousseau avec un emportement déclamatoire, ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas[1] »; et, reprenant une opinion que Platon avait déjà exprimée dans le *Phèdre*, il déclare « que des cerveaux bien préparés (et non les livres)

1. *Émile*, liv. III.

sont les monuments où se gravent le plus sûrement les connaissances humaines ».

Comment excuser chez Rousseau cette haine des livres, haine passablement ridicule, quand celui qui s'y abandonne avec passion est précisément un écrivain, un faiseur de livres? Il serait puéril de réfuter l'auteur de l'*Émile*. Remarquons seulement que le livre, outre ses autres mérites, offre cet avantage considérable d'apporter à l'enfant, où qu'il soit, l'enseignement qu'il ne peut recevoir directement des grands savants, des grands penseurs.

Un livre cependant, un seul livre, a trouvé grâce devant Rousseau. *Robinson Crusoé* composera pendant longtemps à lui seul toute la bibliothèque d'Émile. On comprend sans peine la complaisance de Rousseau pour un ouvrage qui, sous forme de roman, est, comme l'*Émile*, un traité d'éducation naturelle. Émile et Robinson ont l'un avec l'autre de grandes ressemblances. Ils se suffisent à eux-mêmes. Ils sont isolés dans le monde et dépourvus de l'assistance de leurs semblables. Le romancier anglais a peint un homme qui, avec ses propres ressources et par sa seule industrie, parvient à se passer de la civilisation. Seulement, remarquons-le, Robinson, malgré toute son adresse, ne triompherait pas de son dénûment, sans les secours que lui fournit le vaisseau échoué sur le rivage de l'île. Cette civilisation dont Rousseau fait fi et qu'il exclut de l'éducation d'Émile, Robinson est trop heureux d'en trouver sous la main et à sa portée quelques débris, quelques épaves. Rousseau n'a pas compris la leçon qui se dissimule dans ce détail de l'histoire de Robinson. Il fallait reconnaître que l'instruction d'Émile, elle aussi, ne peut se passer des livres, qui sont les monuments de la civilisation et comme les débris qui nous restent du naufrage des siècles passés!

Une grosse question, c'est de savoir à quel mobile l'éducation s'adressera chez l'enfant. Ici encore Rousseau est exclusif et absolu. Jusqu'à douze ans, Émile sera gouverné

par la nécessité. On n'obéira point à ses caprices : mais d'autre part on ne lui donnera pas d'ordres. L'enfant doit être mis dans la dépendance des choses, non dans celle des hommes. C'est par le possible et l'impossible, en d'autres termes, par la nécessité, qu'on le conduira, en le traitant, non comme un être sensible et intelligent, mais comme une force de la nature à laquelle on oppose d'autres forces. A douze ans seulement, il faut changer de système. Émile a acquis quelque jugement. C'est sur un motif intellectuel qu'on devra maintenant compter pour régler sa conduite. Ce motif, c'est l'utile. A quinze ans enfin, il sera possible de s'adresser au cœur, au sentiment, et de recommander au jeune homme les actes qu'on lui propose, non plus comme nécessaires ou utiles, mais comme nobles, bons et généreux. L'erreur de Rousseau est de découper la vie de l'homme jusqu'à vingt ans en trois parties bien tranchées, en trois moments subordonnés chacun à une seule règle d'action. La vérité est qu'à tout âge il faut faire appel à tous les motifs qui agissent sur notre volonté, qu'à tout âge la nécessité, l'intérêt, le sentiment et enfin l'idée du devoir, idée trop oubliée par Rousseau, comme tout ce qui dérive de la raison, peuvent efficacement intervenir, à des degrés divers, dans l'éducation de l'homme.

« A quoi cela est-il bon ? Voilà désormais le mot sacré, le mot déterminant de toutes les actions de la vie. » Puisque l'utilité va être pendant trois ans l'unique mobile de la vie d'Émile, il en résulte que ses études porteront seulement sur les choses utiles et qui importent à son bien-être : on exclura tous les arts d'agrément, tout ce qui est de luxe, de fantaisie. « Il ne s'agit pas de savoir ce qui est, mais seulement ce qui est utile. » Voilà l'objet de l'instruction. D'autre part, puisque les livres et les leçons directes sont proscrits, c'est l'expérience, ce sont les faits qui se chargeront d'instruire Émile. Point d'autre livre que le monde, point d'autre instruction que les faits. Voilà la méthode. « Les choses, les

choses! répète Rousseau. Je ne redirai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots; avec notre éducation babillarde nous ne faisons que des babillards. »

Au premier rang des études utiles, Rousseau place les sciences physiques, et particulièrement l'astronomie. N'y a-t-il pas là une infraction à la règle qu'il vient précisément de poser? L'astronomie n'est pas utile dans le sens positif du mot : elle ne peut l'être que pour élever notre intelligence, pour nous révéler la grandeur divine, et Émile est encore à un âge où il doit ignorer même que Dieu existe. Ce qui a sans doute entraîné Rousseau à passer pardessus cette inconséquence, c'est que l'étude de l'astronomie, que l'on peut faire sur la nature même, en présence du ciel étoilé, se prête mieux qu'aucune autre à l'application de sa méthode, qui est de ne faire étudier à Émile que les choses réelles, en laissant de côté tout intermédiaire humain.

A l'astronomie Rousseau ajoute tout de suite la géographie, mais la géographie sans cartes : Émile voyage. « Vous allez chercher des globes, des sphères, des cartes : que de machines! Pourquoi toutes ces représentations? Que ne commencez-vous à lui montrer l'objet lui-même! » C'est toujours le même préjugé, la même chimère: se passer des hommes et de leurs œuvres. Sans doute il vaudrait mieux apprendre la géographie par les voyages que par les livres : mais la chose est-elle possible? Rousseau sait bien que non, et cependant il l'exige. Préférer ce qui vaudrait mieux sans doute, mais qui est impossible, à ce qui vaut moins, mais qui seul est praticable, tel est le caractère des utopistes en général, et de Rousseau en particulier!

Sachons louer cependant ce qui est louable. Rousseau expose ici, avec des exagérations qui n'en font que mieux ressortir le caractère, la méthode moderne de l'instruction par les choses. « Ne tenez point à l'enfant des discours qu'il ne peut entendre. Point de descriptions, point d'éloquence,

point de figures... Contentez-vous de lui présenter à propos les objets... Transformons nos sensations en idées, mais ne sautons pas tout d'un coup des objets sensibles aux objets intellectuels... Procédons toujours lentement d'idée sensible en idée sensible. En général ne substituons jamais le signe à la chose que quand il nous est impossible de la montrer. » Excellents préceptes, mais Rousseau en tire des applications fausses, parce qu'il en abuse. Ici c'est de la vérité qu'il va au paradoxe.

Voilà Émile déjà riche en connaissances astronomiques et géographiques, presque un savant. Oui, mais il n'a pas seulement appris la grammaire, *de minimis non curat prætor*. La grammaire est chose trop artificielle pour que l'élève de la nature daigne l'étudier. Quel est donc le langage qu'Émile emploie, quand il parle avec son précepteur, le seul être vivant qu'il fréquente? Est-ce le langage de la nature? On s'étonne en vérité que Rousseau ait bien voulu consentir à lui apprendre à lire et à écrire.

Il y a, dans l'éducation scientifique que Rousseau rêve pour son élève, quelque ressouvenir de l'éducation de Gargantua. Seulement, Rabelais aimait la science pour elle-même, et, en la comptant parmi les études nécessaires, il voulait surtout satisfaire l'instinct de curiosité énorme qu'il prête à un héros chez qui tout est énorme. Rousseau, au contraire, considère la science en utilitaire, qui en retrancherait volontiers tout ce qui n'a pas d'application pratique. « Si vous regardez la science en elle-même, vous entrez dans une mer sans fond, sans rives, toute pleine d'écueils ; vous ne vous en tirerez jamais. Quand je vois un homme, épris de l'amour des connaissances, se laisser séduire à leur charme et courir de l'une à l'autre sans savoir s'arrêter, je crois voir un enfant sur le rivage amassant des coquilles, commençant par s'en charger, puis tenté par celles qu'il voit encore, en rejeter, en reprendre, jusqu'à ce que, accablé de leur multitude et ne sachant plus que

choisir, il finisse par tout rejeter et retourne à vide. » Émile n'apprendra donc les sciences physiques, l'histoire naturelle, la chimie, qu'avec modération. Il sera encore plus sobre dans l'étude des sciences abstraites, des sciences morales, des lettres et des arts.

De toutes les sciences morales, la plus utile à l'enfant, de l'aveu de tous, c'est l'histoire. Rousseau n'en veut pas, et l'on comprend pourquoi. L'histoire des hommes n'est pas bonne pour quelqu'un qu'on veut éloigner le plus possible des hommes. Si Rousseau a placé Émile dans la solitude, s'il l'a fait orphelin afin de le mieux isoler, ce n'est pas pour lui rendre, dans les livres des historiens, dans les récits des actions passées, la compagnie interdite de ses semblables. Plus tard cependant, à dix-huit ans, Rousseau permettra à Émile la lecture de Plutarque. Mais Plutarque est le seul historien qu'il estime ; aucun autre n'est à son goût: Tacite est le livre des vieillards. Thucydide, par sa sobriété de pensée et de style, serait un modèle, mais il a le tort de ne nous entretenir que de guerres. De même pour Xénophon. Hérodote tombe trop souvent dans la puérilité et la naïveté. Tite Live n'est qu'un vantard, un rhéteur et un politique. L'histoire en général est dangereuse, parce qu'elle montre les défauts des hommes plutôt que leurs qualités. Les conquérants, les criminels, les héros du vice, sont ceux dont elle parle le plus. Quand elle s'occupe par hasard d'un homme de bien, c'est pour le surfaire, pour le parer de fausses couleurs. De sorte que l'histoire n'est bonne, n'est utile pour l'enfant en aucun cas. Elle a d'autres torts encore : elle se mêle de juger les faits qu'elle raconte. Par conséquent, si Émile lit les historiens, il subira l'influence de ces jugements qui sont trop souvent des erreurs. On voit le sophisme : sous prétexte que l'histoire peut quelquefois égarer le jugement, il faut la supprimer, rayer son nom des programmes d'études ! Quelle est donc la chose humaine, à ce compte, qui pourrait échapper à la rigueur des con-

damnations de Rousseau! Y a-t-il rien qui ne soit défectueux par quelque côté?

A quinze ans, Émile ne connaîtra pas l'histoire de l'humanité. Il ne connaîtra pas non plus les poètes, les orateurs. La littérature, les langues anciennes, il n'en a jamais entendu parler. Il ne sait pas seulement qu'il y ait une morale. Son âme, il l'ignore : son Dieu, il n'en connaît même pas le nom. Rousseau consent à lui apprendre qu'il y a des hommes, mais il ne lui révèle l'humanité que par les liens matériels qui l'unissent à elle; il passe sous silence tous les rapports moraux. Émile doit ignorer qu'il est lié à ses semblables par des obligations et par des devoirs, par des affections et des sentiments. Il saura seulement que ses besoins physiques exigent le secours de diverses industries. A cette fin, le précepteur d'Émile le conduira d'atelier en atelier, afin de lui faire saisir sur le fait la nécessité de l'effort commun dans les entreprises industrielles.

Émile d'ailleurs ne parcourra pas les ateliers en spectateur désintéressé. Il n'assistera à aucun travail sans mettre lui-même la main à l'œuvre. Il apprendra un métier manuel. Rousseau y tient beaucoup. Par là, il veut qu'Émile se mette à l'abri du besoin, pour le jour où une crise révolutionnaire lui enlèverait la richesse. « Nous approchons, disait Rousseau avec une étonnante perspicacité, du siècle des révolutions. Qui peut vous répondre de ce que vous deviendrez alors? Je tiens pour impossible que les grandes monarchies de l'Europe aient encore longtemps à durer : toutes ont brillé, et tout État qui brille est sur son déclin. » On se moqua beaucoup de l'idée de Rousseau. Émile, menuisier, fit sourire. Mais, quelques vingt ans plus tard, beaucoup de grands seigneurs français durent méditer avec amertume, pendant les rudes journées de l'exil, les sages leçons de Rousseau.

L'idée, d'ailleurs, n'était pas nouvelle. Locke avait déjà fait une recommandation analogue, mais, il est vrai, dans

une autre intention. En faisant apprendre à son jeune gentilhomme la menuiserie ou l'agriculture, le philosophe anglais voulait surtout que ce travail physique offrît à l'esprit une distraction agréable et procurât au corps une occasion de gymnastique utile.

Ce qui a dirigé Rousseau, outre le point de vue de l'intérêt personnel, ce sont des idées sociales, nous dirions aujourd'hui socialistes. Le travail est à ses yeux un devoir strict, auquel les plus riches ne peuvent se soustraire. « Travailler est un devoir indispensable à l'homme social. Riche ou pauvre, puissant ou faible, tout citoyen oisif est un fripon. » Enfin Rousseau songeait aussi à diminuer les préjugés des classes riches à l'endroit des classes pauvres : il supposait que les nobles, une fois un métier appris pour s'en servir au besoin, seraient moins rogues et moins dédaigneux pour les malheureux que leur condition réduit à le pratiquer tous les jours. Rousseau est d'ailleurs assez embarrassé, quand il s'agit de choisir le métier d'Émile. Il passe en revue les diverses professions ouvrières, et avec une mauvaise humeur assez plaisante, il les critique, il les ridiculise toutes. Émile ne sera ni tisserand, ni scieur de pierre, « métiers stupides », ni maçon, ni cordonnier, « métiers trop sales », ni parfumeur, « métier trop civilisé ». Il ne sera pas serrurier, comme le fut Louis XVI. Il sera menuisier ou charpentier, comme Pierre le Grand.

L'apprentissage de la menuiserie termine la seconde période de l'éducation d'Émile, celle qui est exclusivement vouée à l'utile. Rousseau, assez prompt à s'enorgueillir de son œuvre, n'a pas assez d'enthousiasme pour l'enfant de son imagination. Émile a si bien réussi à devenir un petit utilitaire, « qu'il n'hésiterait pas à donner l'Académie des sciences pour le moindre pâtissier ». Voilà qui promet pour l'avenir, et qui donne une haute idée de la culture intellectuelle d'Émile! Mais Rousseau triomphe de ce résultat. Il trouve tout naturel qu'Émile réserve son estime pour les

arts utiles, qu'il sache ce que c'est que l'échange, qu'il connaisse l'économie politique, et qu'il ignore l'amitié. Rousseau ne veut pas de préjugés; mais n'est-il pas en train d'en communiquer un à son élève, en lui apprenant à ne considérer les choses qu'au point de vue de son utilité personnelle? Je sais bien que la scène va changer tout à l'heure, et qu'Émile, à partir de quinze ans, sera nourri des grandes idées d'honneur et de devoir. Mais Émile se prêtera-t-il à cette transformation? Sur l'être physique comment Rousseau parviendra-t-il à enter l'être moral?

Rousseau a pris trop à la lettre la distinction des facultés de l'âme. Émile n'est pas un homme fait tout d'une pièce : il est à étages, si je puis dire. Il y a en lui comme plusieurs couches successives. En isolant les facultés l'une de l'autre, Rousseau a singulièrement méconnu les lois de la nature, dont il est pourtant l'apôtre convaincu : car la nature, dans sa marche puissante, développe à la fois et fait marcher de front toutes les forces de l'âme humaine.

## IV

Avec le quatrième livre, Rousseau se décide enfin à faire d'Émile un être aimant et sensible : « Nous avons, dit-il, formé son corps, ses sens, son jugement (il est difficile d'accorder ce dernier point), reste à faire le cœur. » Émile, qui n'est encore qu'un corps robuste et un égoïste, qui n'a fait connaissance qu'avec le monde physique et avec lui-même, Émile va devenir, de quinze à vingt ans, le plus tendre, le plus sentimental, le plus religieux des hommes.

L'éducation de la sensibilité offre chez tous les enfants de sérieuses difficultés. Mais Rousseau les aggrave encore par la situation artificielle où il a placé Émile, Émile qui n'a ni parents ni amis, et qui à quinze ans ne sait encore ce

que c'est qu'aimer. C'est par rapport aux sentiments surtout qu'il faut se fier à la nature, à l'instinct, et donner cours, dès le principe, aux premières émotions, aux premiers élans du cœur. Si vous voulez que l'adolescent et l'homme fait soient sensibles, commencez par éveiller et exciter la sensibilité de l'enfant. Ce n'est pas l'homme seulement, c'est chacune des facultés humaines qui passe par différents âges. Habituons donc l'enfant à aimer tout ce qui l'entoure. Exerçons tout de suite dans les amitiés puériles, dans les tendresses de l'amour filial, cette sensibilité destinée à s'éprendre plus tard de plus grands objets encore. Rousseau, tout au contraire, laisse, pendant quinze ans, le vide se faire dans le cœur de son élève. Quelle illusion de croire qu'il pourra le remplir tout d'un coup! La métaphysique confuse du quatrième livre de l'*Émile* n'est pas faite à coup sûr pour remédier à ces quinze années d'insensibilité.

« Ici commence la véritable éducation », s'écrie Rousseau : aveu étrange! Émile a quinze ans et son éducation véritable n'est pas commencée. On s'étonne d'autant plus du retard apporté par Rousseau à la culture du cœur, que la gloire de Rousseau est précisément d'avoir été par-dessus tout une âme sensible et passionnée. Il le prouve bien, jusque dans l'*Émile*, par son apologie des passions. « Si Dieu qui nous a donné la passion nous recommandait de la détruire, Dieu se mettrait en contradiction avec lui-même : Dieu voudrait et ne voudrait pas. » Mais autre chose est comprendre, en philosophe, le rôle des passions nobles et généreuses dans la vie humaine; autre chose déterminer, en pédagogue, les moyens par lesquels on les développe et on les règle. La psychologie a peut-être quelque chose à recueillir dans ces fines analyses de la sensibilité, mais nulle part Rousseau n'a été moins pratique, moins fidèle au but de son ouvrage.

Quand on supprime la mère dans l'éducation d'un en-

fant, tous les moyens qu'on peut imaginer pour susciter dans son âme les sentiments doux et tendres ne sont que des palliatifs. Rousseau a eu le tort de croire qu'on pouvait enseigner à aimer, comme on enseigne à lire ou à écrire, et qu'on donnerait à Émile des leçons de sentiment, comme on lui donne des leçons de géométrie.

Quoi qu'il en soit, sans avoir l'air de se douter des difficultés qu'il a volontairement créées, Rousseau dresse le tableau des sentiments humains. Il écrit la généalogie des passions. C'est l'amour de soi qui en est le principe, l'amour de soi, instinct légitime en lui-même et qu'il ne faut pas confondre avec l'amour-propre. « L'amour de soi ne regarde que lui-même : l'amour-propre se préfère aux autres. » Rousseau condamne ce dernier sentiment. L'émulation est mauvaise : elle doit être écartée de l'éducation idéale[1]. Émile ne doit lutter qu'avec lui-même. Rousseau d'ailleurs ne fait ici qu'appliquer le principe général de son système. Il veut une éducation solitaire : ne serait-ce pas la critiquer, la condamner, que reconnaître l'influence salutaire de l'émulation qui suppose la vie commune et la fréquentation des autres hommes?

Arrivé à l'âge où il ne doit plus s'absorber en lui-même, où il faut qu'il aime les autres, Émile apprendra de son précepteur que des rapports moraux le lient à l'humanité, que la pitié est due à ceux qui souffrent, la reconnaissance à ceux qui font le bien. Mais ces exhortations, quelque sublimes que les rêve Rousseau, trouveront-elles grand crédit auprès d'un enfant qui pendant quinze ans a été habitué à ne connaître, à n'aimer que lui seul?

Un trait à noter, c'est que pour faire jaillir la source des sentiments dans le cœur systématiquement desséché de son élève, Rousseau compte surtout sur l'instinct sexuel. « C'est

1. « Jamais de comparaisons avec d'autres enfants; point de rivaux, point de concurrents, même à la course. » (*Émile*, liv. III, p. 257.)

du besoin d'une maîtresse que naît le besoin d'un ami. » N'est-ce pas défigurer la nature humaine que rattacher toutes nos affections à l'appétit du sexe? N'est-ce pas surtout renverser les termes de l'ordre naturel? L'instinct social ne précède-t-il pas tous les autres? Ennemi de la société, Rousseau n'est pas de cet avis : c'est par la femme seule, en quelque sorte, qu'il se réconcilie avec la société!

Nous serions plus disposé à suivre Rousseau, quand il veut que les notions du bien et du mal aient leur premier germe dans les sentiments de sympathie, de bienveillance, que nous inspirent les autres hommes. « Nous entrons enfin dans l'ordre moral, dit-il. Si c'en était ici le lieu, je montrerais comment des premiers mouvements du cœur s'élèvent les premières voix de la conscience, et comment des sentiments d'amour et de haine naissent les premières notions de bien et de mal. Je ferais voir que *justice et bonté* ne sont pas seulement des mots abstraits, conçus par l'entendement, mais de véritables affections de l'âme éclairée par la raison. » Oui, qu'on achemine peu à peu l'enfant vers la sévère morale rationnelle en le faisant passer par les douces émotions du cœur, rien de mieux : mais à une condition, c'est qu'on ne s'arrêtera pas en route et qu'aux vagues inspirations de la sensibilité on fera succéder les prescriptions précises de la raison. Or Rousseau, on le sait, n'a jamais voulu admettre que la vertu fût autre chose que l'affaire du cœur.

Une fois qu'Émile, jeté hors de lui-même, est « entré dans l'ordre moral », une fois qu'il a senti, sinon conçu, le bien et le mal, il reste à lui faire connaître Dieu.

On sait les raisons qui ont déterminé Rousseau à retarder jusqu'à la seizième ou dix-huitième année la révélation de la religion. C'est que l'enfant, avec son imagination sensible, est nécessairement idolâtre. Si on lui parle de Dieu, il ne peut en avoir qu'une idée superstitieuse. « Or, dit énergiquement Rousseau, quand une fois l'imagination a

vu Dieu, il est bien rare que l'entendement le conçoive. » En d'autres termes, une fois plongé dans la superstition, l'esprit de l'enfant ne peut s'en dégager. Il faut donc attendre, dans l'intérêt même de la religion, qu'il ait la raison assez mûre, la pensée assez forte, pour saisir dans sa vérité, débarrassée de tout voile sensible, l'idée du Dieu dont on lui annonce pour la première fois l'existence.

Il est intéressant d'opposer à la théorie de Rousseau le système absolument contraire que Fénelon recommande « pour faire entrer dans l'esprit des enfants les premiers principes de la religion ». — « Suivez, dit-il, la méthode de l'Écriture : frappez vivement leur imagination ; ne leur proposez rien qui ne soit revêtu d'images sensibles. Représentez Dieu assis sur un trône, avec des yeux plus brillants que les rayons du soleil, et plus perçants que les éclairs ; faites-le parler ; donnez-lui des oreilles qui écoutent tout, des mains qui portent l'univers, des bras toujours levés pour punir les méchants, un cœur tendre et paternel pour rendre heureux ceux qui l'aiment. Viendra le temps que vous rendrez toutes ces connaissances plus exactes[1]. »

Il est impossible d'imaginer un désaccord plus complet à l'endroit des méthodes, chez deux grands esprits également pénétrés de la nécessité d'atteindre le même but. Rousseau, en effet, n'est pas moins religieux que Fénelon, quoique d'une autre manière, et, bien que la méthode qu'il propose soit peut-être le moyen de faire des athées, le philosophe souhaitait le maintien de la croyance à Dieu avec autant de sincérité que le ministre de l'Évangile.

Qui donc a raison ? Quel est le meilleur parti à prendre, pour faire de l'homme un être religieux ? A vrai dire, nous serions plutôt de l'avis de Fénelon. Les pensées peuvent s'éclaircir, les sentiments s'épurer. C'est une chimère de vouloir donner tout d'abord à l'enfant des clartés complètes

1. Fénelon, *Éducation des filles*, ch. VII.

sur la nature de Dieu. Il faut se contenter, en commençant, de demi-clartés, que la réflexion transformera peu à peu en clartés plus vives. Le principe qui doit nous guider, ici comme ailleurs, c'est de suivre dans l'éducation de l'individu la marche que l'humanité tout entière a suivie dans son évolution progressive. Ne craignons donc pas de proposer à l'enfant des images sensibles de Dieu. La raison fera plus tard son œuvre : elle dissipera les obscurités et les ténèbres, autant que le comporte notre nature.

Sans doute, pour les âmes faibles, la méthode de Fénelon offre quelque danger : elle jette dans l'esprit des germes de superstition que la raison ne sera pas toujours capable d'étouffer. Mais les inconvénients du système de Rousseau ne sont-ils pas plus grands encore? N'y a-t-il pas à craindre qu'Émile, qui s'est passé de Dieu pendant plus de quinze ans, ne trouve tout naturel de s'en passer encore? D'autre part, Rousseau a oublié la curiosité instinctive de l'enfant. Pour peu qu'Émile soit intelligent, est-il possible qu'il attende la dix-huitième année pour demander à son maître quel est l'auteur de l'univers? Enfin convient-il d'être aussi exigeant que Rousseau, en fait de précision et de rigueur, quand il s'agit de l'être incompréhensible et mystérieux, auquel sont suspendues nos destinées? Rousseau ne veut prononcer le nom de la Divinité que devant un esprit qui soit capable d'en concevoir une idée adéquate, sans aucun mélange d'imagination sensible. Mais alors, ce n'est pas pendant dix-huit ans seulement, c'est pendant toute la vie de l'homme qu'il faudrait reculer sans cesse et différer toujours la révélation de l'existence divine.

Reconnaissons du moins que Rousseau, par l'admirable *Profession de foi du Vicaire savoyard*, a magnifiquement réparé le retard de l'initiation religieuse de son élève. Ce serait sortir de notre sujet que de résumer ces pages ardentes, un peu déclamatoires parfois, qui resteront comme le plus éloquent catéchisme de la religion naturelle. Ne croyons pas

que, dans son désir de s'adresser à la raison seule, Rousseau ait négligé les secours que la sensibilité et l'imagination ajoutent à l'effort de l'intelligence vers Dieu. C'est en face des grands spectacles de la nature, sur une haute colline, sur un autre Sinaï, que le Vicaire savoyard donne à son disciple sa première leçon de religion. Pour le fond de l'argumentation, Rousseau s'inspire le plus souvent de Descartes. Il traduit dans sa langue chaleureuse et colorée les sévères et froides abstractions du *Discours de la méthode*. Il se sépare cependant de Descartes, lorsqu'il fait de l'ordre et du mouvement de l'univers le principe de la démonstration de l'existence divine, et que, se laissant aller à des doutes qu'ignorait la philosophie du dix-septième siècle, il déclare qu'il ne répugnerait pas à admettre l'éternité de la matière.

La *Profession de foi du Vicaire savoyard* n'en est pas moins l'expression d'un déisme sincère et profond, bien qu'indécis sur quelques points. En l'écrivant, Rousseau a peut-être un peu oublié Émile : il s'est complu dans le développement de sa pensée philosophique. Son dessein cependant a été surtout de montrer comment on pouvait enseigner la religion à un jeune homme de dix-huit ans, en pleine possession de sa raison. La religion naturelle, étant la seule que puisse concevoir la raison laissée à elle-même, est aussi la seule qui puisse être enseignée à l'élève de la nature. Si Émile veut aller au delà, s'il lui faut une religion positive, c'est à lui de la choisir. A lui, dirons-nous, et à sa famille, dont Rousseau fait constamment abstraction.

Maintenant qu'Émile a reconnu l'existence de Dieu, son maître dispose de nouveaux moyens pour le diriger et parler à son cœur. Cet accroissement d'autorité est d'autant plus souhaitable, que les dangers augmentent pour Émile : voici l'âge des passions et de l'amour. Rousseau d'ailleurs ne semble pas s'aveugler sur l'efficacité de la religion pour préserver Émile des orages du cœur. La preuve, c'est qu'il

songe à marier Émile au plus vite. De plus, il ne le laisse seul ni jour ni nuit. Enfin, il fatigue son corps, et pour cela il le conduit à la chasse.

Nous touchons au moment où Rousseau va abandonner Émile pour s'occuper de Sophie, c'est-à-dire pour traiter de l'éducation de la femme. Au dernier moment, l'auteur du *Discours sur les sciences et les arts* semble pris d'un remords. Il s'aperçoit que son élève est bien ignorant en littérature, et il se hâte de lui faire étudier l'histoire dans Plutarque, l'éloquence, dans Démosthène et Cicéron, non sans le mettre en garde contre le « bavardage des académies ». C'est l'heure des lectures, dit Rousseau. Avouons que le moment est assez mal choisi, puisque c'est précisément l'époque où Émile, en compagnie de son précepteur, se mêle pour la première fois aux hommes, fréquente le monde et visite les salons, afin d'y trouver la compagne vraiment digne de fixer ses préférences.

## V

Émile est le type de l'homme accompli : Sophie doit être aussi la femme parfaite. C'est avec amour que Rousseau a caressé dans son imagination le portrait idéal de celle qu'il destine à faire le bonheur du plus aimable des hommes. Toute la dernière partie de l'*Émile* va perdre de plus en plus les caractères d'un traité didactique pour revêtir ceux d'un roman.

On pourrait être tenté de croire que Rousseau n'avait pas les qualités nécessaires pour parler de l'éducation des femmes. Le mari de Thérèse Levasseur, de cette servante d'auberge que, dans un moment de passion, il avait liée a sa destinée, était-il assez pur, assez délicat d'esprit et de cœur, pour toucher à ces âmes de jeunes filles qu'il n'avait

pas eu le bonheur de connaître? L'expérience lui manquait. Mais il ne faut pas l'oublier, grâce à la puissance de son génie et malgré les défaillances et les souillures de son existence, Rousseau était capable de se transporter par l'imagination dans le monde chaste et pur où il n'avait pas vécu. Les réalités les plus grossières de sa vie ne lui ont jamais fermé l'accès de l'idéal. De plus, de nobles amours purifièrent son cœur. Il n'y a pas eu d'amant plus passionné, plus tendre, que le platonique adorateur de Mme d'Houdetot, celui qui disait : « Je l'aime trop pour vouloir la posséder. » Ne nous étonnons donc pas qu'il ait su concevoir avec quelque élévation, avec quelque délicatesse, l'éducation de Sophie.

Sophie a réellement existé pour Rousseau. Il commente son existence comme il ferait une véridique histoire. Dans une note, il remercie la mère de Sophie de ne lui avoir pas laissé gâter ses mains blanches. C'est là le secret du grand charme que Rousseau exerce comme écrivain. Avec lui tout s'anime, tout vit : les couleurs de la réalité parent les personnages fictifs. Il ne faut pas cependant que les séductions de la forme, dans le gracieux récit que Rousseau nous donne de la jeunesse de Sophie, de sa première entrevue et de ses chastes amours avec Émile, nous empêchent d'y démêler et, à l'occasion, d'y critiquer les principes généraux qui dirigent Rousseau dans la conception de l'idéal féminin.

Sophie doit être femme comme Émile est homme. Rousseau respecte trop la nature pour vouloir effacer les différences de caractère et de destination que la nature a établies entre les sexes. « Ne posons pas la question de supériorité, dit-il. Chaque sexe a les qualités appropriées à sa destinée, à son rôle dans la vie. » Il faut obéir aux indications de la nature et cultiver, chez la femme, les qualités propres à la femme.

Ces qualités, Rousseau les a finement observées. Que d'observations justes ou piquantes sur la douceur, sur la

finesse et la ruse féminines ? Quel charmant éloge de la pudeur ! Il est arrivé souvent, il arrivera toujours que la femme, s'émancipant des devoirs de son sexe, s'imagine qu'il lui suffit d'être honnête homme à la façon de Ninon de l'Enclos. Avec quelle sévérité Rousseau reprend cette liberté de mœurs et rappelle les femmes aux lois de la pudeur violée ! « Dans le mépris des vertus de son sexe, Ninon de l'Enclos avait conservé, dit-on, celles du nôtre... On dit qu'elle s'était faite homme. Je n'aurai pas plus voulu de cet homme-là pour mon ami que pour ma maîtresse[1]. »

Une erreur dépare tout ce que Rousseau a dit d'excellent sur l'éducation des femmes. Sophie n'est élevée que pour faire le bonheur d'Émile. Après avoir eu la prétention arrogante de refaire l'homme dénaturé par la société, Rousseau a jugé, comme le Créateur, qu'il n'était pas bon que l'homme fût seul, et Sophie a été créée tout exprès pour qu'Émile fût heureux. Son éducation est donc toute relative à sa destinée d'épouse[2]. La femme, aux yeux de Rousseau, n'est pas encore à un assez haut degré ce qu'elle doit être : une personne morale, élevée pour elle-même avant de l'être pour les autres. Sans doute, il est bon de préparer la jeune fille au rôle qu'elle doit jouer dans la vie, à sa double destinée conjugale et maternelle. Mais il ne faut pas cependant que l'épouse absorbe la femme tout entière, pas plus qu'il ne convient, dans l'éducation des hommes, que le spécialiste absorbe l'homme, que la profession particulière fasse oublier la destination générale. D'un autre côté, et c'est là encore l'erreur de Rousseau, il ne faut pas qu'en élevant la femme pour le mari, on songe à abuser de ce principe : « La femme est faite spécialement pour plaire

1. *Émile*, liv. V, p. 109.
2. « Toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes. Leur plaire, leur être utiles, se faire aimer et honorer d'eux, les élever jeunes, les soigner grands, les conseiller, les consoler, leur rendre la vie agréable et douce, voilà les devoirs des femmes dans tous les temps. Tant qu'on ne remontera pas à ce principe, on s'écartera du but. » (*Émile*, liv. V, p. 75.)

à l'homme. » Nous ne nous mêlerons pas cependant à l'indignation un peu emphatique de Saint-Marc Girardin, qui reproche à Rousseau d'avoir adopté des maximes bonnes pour les sérails de l'Orient[1]. Il est évident que Rousseau entend le mot « plaire » dans un sens spiritualiste et élevé. Il veut que la femme puisse retenir l'affection de son mari, qu'elle charme son esprit comme ses yeux. C'est l'avenir du mariage, c'est la durée de l'amour qui le préoccupe. « L'éducation ordinaire, dit-il, rend les femmes si désagréables, qu'on ne peut trop s'en prendre aux maris, s'ils sont indifférents ou infidèles. »

Sur plusieurs points, Rousseau a rétabli, à propos de l'éducation de Sophie, les vérités qu'il avait niées dans l'éducation d'Émile. Ainsi, c'est la mère qui doit élever la fille. Élevée pour la famille, la femme doit l'être aussi par la famille. Vérité élémentaire que quelques esprits méconnaissaient alors, notamment l'abbé de Saint-Pierre dans ses projets d'internat pour les filles.

De même Rousseau ne songe plus à retarder jusqu'à l'adolescence de Sophie l'éducation du sentiment religieux. Pourquoi cette différence? parce que la femme doit être toute sa vie assujettie à l'autorité. Il veut d'ailleurs que la religion de Sophie soit raisonnable, qu'elle se manifeste par des actes plus que par des pratiques de dévotion. Il pose enfin ce principe admirable : « Toute fille aura la religion de sa mère, toute femme la religion de son mari. »

Rousseau ne songe nullement à faire de la jeune fille une femme savante et lettrée : « Toute fille lettrée restera fille, lorsque les hommes seront sensés. » C'est exagérer le mépris des lettres, mais l'auteur du *Discours sur les sciences et les arts* nous a habitués à ces paradoxes. Les études de Sophie se rapporteront toutes à la vie pratique. Le vrai

1. « Dans l'état de nature et dans le sérail, il est possible que la vocation de la femme soit seulement de plaire. » (*J.-J. Rousseau*, etc., t. II, page 237.)

livre des femmes, c'est le monde : Sophie doit le connaître avant de se marier. Bals, théâtres, salons, elle aura tout vu, tout fréquenté. Rousseau veut plus de liberté pour les jeunes filles, et moins de liberté pour les femmes, « à l'inverse de ce qui se passe en France, dit-il, où les filles vivent dans les couvents et où les femmes courent le monde! Mères, ne cachez rien à vos filles de ce qu'un œil chaste peut regarder : les bals, les festins, les jeux, même le théâtre; tout ce qui, mal vu, fait le charme d'une imprudente jeunesse peut être offert sans risque à des yeux sains. Mieux elles verront ces bruyants plaisirs, plus tôt elles en seront dégoûtées[1]. »

Rousseau n'a garde d'oublier ce qui tient une si grande place dans la vie de la femme, les soins du ménage. Sophie travaille : elle taille, elle coud elle-même ses robes. « Ce que Sophie sait le mieux, ce qu'on lui fait apprendre avec le plus de soin, ce sont les travaux de son sexe. Il n'y a pas d'ouvrage à l'aiguille qu'elle ne sache faire. » Mais il ne lui est pas défendu, il lui est même recommandé, de mettre une certaine coquetterie dans ses travaux. « L'ouvrage qu'elle aime le mieux est la dentelle, parce qu'il n'y en a pas un qui donne une attitude plus agréable, et où les doigts s'exercent avec plus de grâce et de légèreté. » Elle pousse un peu loin la délicatesse. « Elle n'aime pas la cuisine : le détail en a quelque chose qui la dégoûte. Elle laisserait plutôt aller tout le dîner par le feu que de tacher sa manchette. » La bonne ménagère que voilà! On sent qu'il s'agit ici d'un personnage de roman, qui n'a pas besoin de dîner. Sophie n'eût pas été bien reçue à Saint-Cyr, où Mme de Maintenon gourmandait si fort les filles trop délicates qui « craignent la fumée, la poussière, les puanteurs, jusqu'à en faire des plaintes et des grimaces, comme si tout était perdu ».

1. *Émile*, liv. V, p. 111.

Sophie, en définitive, a ses défauts, mais elle les compense par de sérieuses qualités. Ce qui nous plaît surtout en elle, c'est qu'elle est déjà une femme moderne, c'est qu'elle est faite, non pour l'église ou le couvent, mais pour la vie sociale et la vie de famille. C'est une personne aimable, qui n'a rien de prude ni de renfrogné, qui veut plaire sans rien compromettre de sa dignité, une de ces Françaises gracieuses à la fois et sensées, auxquelles on peut répéter ce que le poète a dit des enfants :

Vous êtes de la joie errante parmi nous !

Il est temps de conclure cette longue analyse. Sophie et Émile, une fois mis en présence, s'éprennent d'amour l'un pour l'autre, et le mariage est décidé. L'auteur s'attarde dans la description de cet amour chaste et pur, et bien des longueurs, qui peuvent séduire l'imagination, mais où la pédagogie n'a rien à voir, déparent la dernière partie de l'*Émile :* « Je ne suis que trop tenté, avoue Rousseau, de prolonger le journal de leurs amours. » Après avoir inspiré à Émile une passion vive pour Sophie, Rousseau le fait voyager pendant deux ans. On comprend aisément pourquoi il a pris la précaution de le rendre amoureux avant son départ. Quant aux voyages, ils ont pour but de compléter l'éducation d'Émile, surtout au point de vue des connaissances sociales et politiques. Il faut qu'Émile voie par lui-même les mœurs des autres peuples, qu'il étudie les différentes formes de gouvernement, afin de se soustraire aux préjugés du patriotisme.

Lorsque Émile revient, ayant beaucoup vu et beaucoup retenu, Rousseau se décide enfin à l'unir à Sophie, non sans lui adresser de longs discours. On sent que l'auteur se détache avec peine de ces enfants charmants de son imagination, qui par leurs perfections supposées le consolaient des tristesses de la vie réelle. Ne parlons pas du singulier épisode où, revenant sur son sujet, Rousseau nous a raconté

la chute de Sophie : étrange conclusion donnée par l'auteur lui-même à son plan d'éducation idéale et parfaite. C'est là qu'on peut s'apercevoir combien les facultés de Rousseau étaient peu en équilibre, et combien l'esprit romanesque l'emportait souvent dans ses conceptions sur l'esprit philosophique[1].

« Voulez-vous savoir, disait Kant, si un précepte de morale est ce qu'il doit être : demandez-vous si on peut le considérer comme une règle universelle de conduite. » Nous en dirons autant des systèmes d'éducation. Voulez-vous savoir si une méthode pédagogique est bonne : examinez si elle peut être universellement appliquée. Quand on étudie l'*Émile* à ce point de vue, la réponse est nécessairement négative. Que d'apprêts, que d'artifices dans une éducation soi-disant naturelle! Il n'y a pas d'œuvre plus compliquée au monde que l'éducation d'Émile : comment songer à la généraliser? L'*Émile* est une utopie où il y a d'excellentes leçons de détail à recueillir, mais qui est évidemment impraticable dans son ensemble[2].

Un autre tort grave de Rousseau, c'est de ne pas compter assez sur l'instruction, même de s'en défier, de songer à la restreindre plutôt qu'à l'accroître. « On trouve parmi nous, disait Duclos, beaucoup d'instruction et peu d'éducation[3]. » L'erreur de Duclos, comme de Rousseau, est de croire que l'éducation puisse se passer de l'instruction. Pour ces deux philosophes, c'est seulement dans l'éducation

1. Il en convenait lui-même, lorsqu'il écrivait en 1760 : « Il me reste à publier une espèce de traité d'éducation *plein de mes rêveries accoutumées.* » (T. XIV, p. 375.)

2. Rousseau prétendait tout le contraire. Dans une lettre adressée en 1770 à l'abbé M..., qui suivait le plan de l'*Émile* dans une éducation qu'il dirigeait, Rousseau disait : « Dans un pareil système, il faut tout ou rien, et il vaudrait mieux cent fois reprendre le train des éducations ordinaires et faire un petit talon rouge, que de suivre à demi celle-là pour ne faire qu'un homme manqué. » (T. XVII, p. 123.)

3. Duclos, *Considérations sur les mœurs de ce siècle*, chap. II : *Sur l'éducation et les préjugés.*

particulière, c'est-à-dire dans l'éducation spéciale des diverses professions, que l'instruction serait utile. L'éducation générale n'en aurait pas besoin. Le même Duclos disait, avec sa brusquerie ordinaire, au précepteur du jeune fils de Mme d'Épinay : « Laissez donc le latin, monsieur ! De la morale, de la morale[1] !... » Oui, sans doute, mais comment enseigner la morale, si ce n'est par les livres, et particulièrement par les livres de l'antiquité? Comment l'enseigner, d'ailleurs, à un esprit qu'on n'aura point par avance cultivé et développé?

Soyons justes, cependant, pour Rousseau, et afin de l'être, rappelons-nous dans quelles circonstances l'*Émile* a été écrit, dans quelles dispositions aussi il convient de le lire. D'abord, ne l'oublions pas, l'ouvrage de Rousseau est de ceux auxquels l'analyse est nuisible : il faut le lire tout entier pour l'estimer son prix. En le lisant, en effet, on s'échauffe au contact de la passion que Rousseau apporte dans tout ce qu'il écrit; on pardonne aux erreurs et aux chimères, à raison des grands sentiments et des grandes vérités que l'on rencontre à chaque pas.

Tenons compte aussi, pour juger équitablement Rousseau, du temps où il vivait. Nous n'en doutons pas, écrit trente ans plus tard, à l'aurore de la Révolution, pour un peuple libre ou qui aspirait à l'être, l'*Émile* eût été tout différent de ce qu'il est. Travaillant pour une société républicaine ou qui voulait le devenir, Rousseau ne se serait plus jeté, en haine de la réalité, dans les chimères d'une éducation particulariste et d'exception. On peut juger de ce qu'il eût fait comme législateur de l'instruction publique au temps de la Révolution, d'après ce qu'il a écrit dans ses

1. Conférez le passage suivant des *Considérations sur les mœurs* : « Dans l'éducation générale, on doit considérer les hommes relativement à l'humanité et à la patrie : *c'est l'objet de la morale*. Dans l'éducation particulière, qui comprend l'instruction, il faut avoir égard à la condition, aux dispositions naturelles, aux talents personnels. »

*Considérations sur le gouvernement de Pologne :* « L'éducation nationale n'appartient qu'aux peuples libres... C'est l'éducation qui doit donner aux âmes la forme nationale et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts, qu'elles soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité, » — nous voudrions seulement ajouter, par devoir. — « Un enfant, en ouvrant les yeux, doit voir la patrie et ne plus voir qu'elle. Tout vrai républicain suça avec le lait de sa mère l'amour de sa patrie, c'est-à-dire des lois et de la liberté. Cet amour fait toute son existence : il ne voit que la patrie, il ne vit que pour elle ; sitôt qu'il est seul, il est nul ; sitôt qu'il n'a plus de patrie, il n'est plus... Je veux qu'en apprenant à lire, un Polonais lise des choses de son pays ; qu'à dix ans il en connaisse toutes les productions, à douze toutes les provinces, tous les chemins, toutes les villes ; qu'à quinze il en sache toute l'histoire, à seize toutes les lois ; qu'il n'y ait pas eu dans toute la Pologne une belle action, ni un homme illustre, dont il n'ait la mémoire et le cœur pleins[1]. » C'est ainsi que le philosophe projetait de régénérer la Pologne par l'éducation, au moment même où les rois en préparaient le démembrement. C'est ainsi qu'il eût conçu, sans doute, l'éducation d'Émile, si Émile avait été le citoyen réel d'une nation libre, non un être de raison et comme une machine de guerre inventée pour combattre la société présente. Rien ne fausse l'esprit d'un penseur comme la contradiction qui s'établit entre ses aspirations et les institutions réelles, parce que, en pareil cas, réagissant à outrance contre une réalité qui déplaît, l'imagination va se perdre dans les utopies.

En 1761, la société française était bien la société la plus factice, la plus frivole qui ait jamais existé. Les

1. *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation, projetée en avril* 1772, *Œuvres*, t. V, p. 181. C'est vers le même temps que Diderot, comblé des faveurs de Catherine, composait le *Plan d'une université russe.*

petites passions mondaines, les vues artificielles de salon avaient tout envahi. L'éducation manquait surtout de naturel. Qu'on relise le charmant petit dialogue de Chamfort intitulé : *la Bonne et l'Enfant.* « La Bonne a l'Enfant. Cela vous a-t-il amusée ou ennuyée? — Le Père. Quelle étrange question? plus de simplicité, s'il vous plaît. Ma petite!... — La Petite Fille. Papa!... — Le Père. Quand tu es revenue de la maison, *quelle était ta sensation?* » L'homme du monde prenait le plus souvent la place de l'homme. On sait comment M. d'Épinay entendait l'éducation de son fils : « Je veux qu'il emploie deux heures par jour à l'étude du violon, et deux heures à celle des jeux de société : il faut qu'il sache plus tard défendre son argent. Arrangez le reste comme vous l'entendrez. » — « Que faut-il donc apprendre à mon fils? » demande, dans un conte de Voltaire, M. le marquis de la Jeannotière. — « A être aimable, répond l'ami consulté : s'il sait le moyen de plaire, il saura tout. » Et, après mûre délibération, il est décidé que M. le marquis apprendra à danser.

Sans doute Voltaire plaisante, et M. d'Épinay était une exception. Mais il n'en est pas moins vrai que la tendance générale était alors de préférer les choses inutiles aux choses essentielles. Les hommes les meilleurs de ce temps-là mettaient l'esprit au-dessus de tout, l'esprit qui n'est encore qu'une qualité mondaine et comme une fleur de salon. C'est donc au milieu de cette société légère, raffinée, et souvent corrompue, que Rousseau, en vrai *paysan du Danube*, venait faire entendre ses éloquentes revendications, au nom de la nature trop oubliée, au nom de l'éducation morale trop sacrifiée à une culture superficielle. Songeons à quels hommes s'adressait Rousseau, et nous aimerons, nous admirerons son œuvre. Malgré les excès, le défaut de justesse, les imaginations grotesques, l'*Émile* est d'un bout à l'autre rempli d'une haute inspiration morale. Rousseau est un enthousiaste, un naïf, dans un siècle de roués. C'est un

croyant, un déiste, dans un monde de sceptiques. C'est un rêveur qui parle de l'amour pur des âmes, dans une société de libertins. C'est l'homme du sentiment intérieur, de la religion, de la conscience, dans un temps où la religion se réduit le plus souvent à des formalités extérieures. C'est aussi l'homme des affections désintéressées, c'est le citoyen, c'est le patriote, jeté parmi des égoïstes et des indifférents. Son système d'éducation restera par conséquent comme un défi adressé par la nature à la mode, et Rousseau lui-même, malgré ses défaillances, sera toujours considéré par les amis de la philosophie comme une véritable force morale.

---

# CHAPITRE III

## LES DISCIPLES ET LES CONTRADICTEURS DE ROUSSEAU

Influence de l'*Émile*. — Pourquoi il vaut mieux étudier les disciples que les contradicteurs de Rousseau.

I. L'esprit sentimental dans l'éducation. — Les *Écoles de la patrie* de Bernardin de Saint-Pierre et les *Jardins d'enfants* de Frœbel. — Idylles pédagogiques. — Organisation intérieure de l'école. — Inventions heureuses gâtées par l'esprit d'utopie. — Les hautbois et les musettes. — Plus de papier, ni d'encre, ni de plumes. — L'amour mis à la place de l'émulation dans les écoles mixtes. — Ni punitions ni récompenses. — Légitime indignation contre le fouet. — Vif sentiment de l'enfance. — Faiblesse des vues de Bernardin de Saint-Pierre sur l'instruction proprement dite. — La religion enseignée dès l'enfance .— Les *Vœux d'un solitaire pour une éducation nationale.*

II. Kant et son essai *sur la Pédagogie*. — Vive admiration du philosophe allemand pour Rousseau. — Que la nature humaine est bonne : la cause du mal, c'est l'absence de règle. — Éducation première de l'enfant : analogies manifestes avec les vues de Rousseau. — Éducation négative. — Respect de la liberté de l'enfant. — Les contes interdits. — Pourquoi Kant n'est pas d'avis de retarder jusqu'à l'adolescence l'éducation religieuse. — Pédagogie subjective, préoccupée avant tout de développer les facultés. — Beauté des maximes pédagogiques de Kant.

III. Influence de Rousseau sur la pédagogie allemande. — L'*Émile* a réussi surtout à l'étranger. — Admiration des allemands pour Rousseau. — Gœthe, Schiller, Lessing. — Basedow et le *Philanthropinum*, Pestalozzi et ses rapports avec Rousseau. — Pestalozzi plus grand encore dans la pratique que dans la théorie de l'éducation. — Accord de Pestalozzi et de Rousseau sur les principes. — Originalité propre du pédagogue allemand. — Qualités et défauts. — Résumé de son système. — Caractère populaire de la pédagogie allemande. — Frœbel, continuateur et disciple de Pestalozzi. — Ce que Rousseau eût approuvé et aimé dans les *Jardins d'enfants.*

IV. Succès de l'*Émile* en France. — Les femmes pédagogues de l'école de Rousseau. — M^me^ d'Épinay et ses essais sur l'éducation. — La journée

de Mlle d'Épinay. — Mme de Staël, enthousiaste de Rousseau dans ses premiers écrits. — Elle revient plus tard sur l'excès de son admiration. — Critique de l'éducation négative. — Goût de Mme de Staël pour Pestalozzi. — Nécessité de la gradation, de la liaison dans les études. — Critique de l'instruction amusante. — Belles réflexions sur l'étude des langues, sur celle des mathématiques. — Mme Necker de Saussure à la fois contredit Rousseau et s'inspire de lui. — Esprit général de l'*Éducation progressive*. — Différences et ressemblances avec l'*Émile*. — Qu'il faut fortifier la volonté de l'enfant. — Idée d'un développement progressif des facultés. — Les facultés contemplatives.

V. Les contradicteurs de Rousseau. — Influence que l'*Émile* a exercée même sur ceux qui en ont combattu les conclusions. — Mme de Genlis. — Sa vocation pédagogique. — Une femme enseignante. — *Adèle et Théodore*, contre-partie d'*Émile* et de *Sophie*. — Les langues vivantes apprises aux petits enfants. — Imitation de Rousseau. — Les leçons indirectes, les scènes préparées. — Mme de Genlis et M. Legouvé. — — Caractère un peu artificiel et superficiel de la pédagogie de Mme de Genlis. — Modération de certains adversaires de Rousseau. — Le P. Gerdil et son *Anti-Émile*. — Réfutation courtoise et équitable. — Contraste avec les violences passionnées de Mgr Dupanloup. — Un autre contradicteur modéré de Rousseau : l'abbé Blanchard. — Conclusion : ce qui a manqué à Rousseau pour exercer une action pratique. — Rousseau et la Révolution française.

Rousseau se plaint, dans les *Confessions*, que « la publication de l'*Émile* ne se soit pas faite avec cet éclat d'applaudissements qui suivait celle de tous ses écrits. » Il est permis de trouver que l'ombrageux auteur se montrait cette fois un peu exigeant en fait de succès. Bien qu'en 1762 il fût déjà brouillé avec la plupart de ses amis, les approbations ne lui manquèrent pas. Il est vrai qu'on brûlait son livre à Paris et à Genève, mais on le traduisait deux fois en Angleterre. Au mandement de l'archevêque de Paris, aux foudres de l'Église et aux arrêts du Parlement, répondaient les applaudissements des philosophes, de d'Alembert, de Clairaut, de Duclos.

La vérité est qu'aucun livre au monde n'a provoqué un bruit, un retentissement égal à celui qui depuis cent ans accompagne l'*Émile*. Comment énumérer tous les ouvrages d'imitation et de critique, auxquels a donné naissance la puissante impulsion de Rousseau? Émile a eu toute une

postérité. Sans parler des *Anti-Émiles*[1] on a vu paraître des *Émiles chrétiens*[2], des *Émiles corrigés*[3], des *Nouveaux Émiles*[4]; des Émiles retouchés, perfectionnés, amoindris, amplifiés, même des Émiles convertis à la vie sociale[5]. L'histoire de toutes ces réfutations, corrections et retouches, nous entraînerait trop loin et hors de notre sujet. Notre but est seulement, afin de mieux comprendre encore les idées de Rousseau et d'en saisir toute la portée, de rechercher quel développement leur fut donné, dans la spéculation ou dans la pratique, par des penseurs distingués ou éminents tels que Bernardin de Saint-Pierre et Kant, par des pédagogues militants tels que Basedow et Pestalozzi, par tous ceux enfin qui accueillirent ces idées avec sympathie, sans renoncer à les corriger, à les améliorer. Les contradicteurs absolus de Rousseau nous arrêteront moins, parce que, se bornant pour la plupart à opposer aux nouveautés de l'*Émile* les lieux communs de la tradition, ils n'ajoutent rien aux doctrines pédagogiques. Le *mandement* de Christophe de Beaumont, par exemple, n'est que la riposte ardente de la religion positive à la religion naturelle du *Vicaire savoyard*, une œuvre de controverse religieuse et non de pédagogie. C'est donc chez les amis et les disciples de Rousseau que nous allons suivre de préférence la destinée des théories de l'*Émile*, parce que, chez eux, il y a presque partout quelque chose à apprendre.

1. L'*Anti-Émile* de Formey, Berlin, 1763, avec cette épigraphe : « Tais-toi, Jean-Jacques; » l'*Anti-Émile* du P. Gerdil, Turin, 1763. (Voyez plus loin, même chapitre, p. 140.)

2. *Émile chrétien*, par Leveson, Paris, 1764; *Émile chrétien*, par Formey, 1764. On sait avec quel dédain Rousseau, dans les notes de l'*Émile*, traite ce contradicteur médiocre.

3. *De l'Éducation*, ou *Émile corrigé*, par Biret, 1816.

4. *Le Nouvel Émile*, par Cavaye, 1797; *le Nouvel Émile*, par Delanoue, 1814.

5. Voyez une brochure anonyme publiée sous ce titre : *le Monde des Émiles*, tableau corrélatif des circonstances qui forcent les *Émiles* à contracter une association universelle, etc. Paris, Colas, 1820.

## I

L'ami, le confident, le consolateur de Rousseau, Bernardin de Saint-Pierre, mérite d'être compté au premier rang parmi ses imitateurs et ses disciples ; comme lui, il parle avec enthousiasme de la nature, avec aigreur de la société, pessimiste ou optimiste tour à tour selon qu'il considère les hommes, ou se retourne vers leur Créateur. Les *Études de la nature* sont une série d'hymnes champêtres suivis de critiques sociales. Comme l'auteur de l'*Émile*, et plus que lui, il use, il abuse de la sensibilité et de l'imagination ; il est utopiste, il donne carrière à ses rêves, il décrit plus qu'il ne raisonne, et, développant les mauvais côtés de Jean-Jacques, il construit une pédagogie sentimentale et romanesque[1]. Avec cela, de pures et nobles intentions, quelques idées neuves et justes, un plus grand nombre d'ingénieuses, par-dessus tout une aimable candeur.

L'utopie, chez Bernardin de Saint-Pierre, est riante, inoffensive comme une idylle ; tout s'arrange à souhait dans le monde chimérique d'un rêveur doux et bon. Mais le charme qui s'attache aux fictions d'une imagination généreuse et tendre ne doit pas faire excuser les erreurs où elle s'égare par défaut de réflexion et de sens pratique.

Quoi de plus séduisant au premier abord que la description des colléges nouveaux, baptisés par Bernardin du nom d'*Écoles de la patrie*? Il n'est que juste d'y voir la première esquisse de ces *Jardins d'enfants*, qui ont immortalisé la mémoire de Frœbel. « Autour de chaque amphithéâtre

1. Voyez la XIV<sup>e</sup> *Étude de la nature*, tout entière consacrée à l'éducation (1784), et les *Vœux d'un solitaire pour une éducation nationale* (1789).

serait un grand parc couvert de plantes et d'arbres du pays, jetés au hasard comme dans la campagne et dans les bois. On y verrait des primevères et des violettes au pied des chênes, des poiriers et des pommiers confondus avec des ormes et des hètres... Les plantes de la patrie nous en rappellent partout l'idée d'une manière plus touchante que ses monuments. Je n'épargnerais donc rien pour les réunir autour des enfants de la nation. Je ferais de leur école un lieu charmant comme leur âge... » Frœbel obéira à une inspiration analogue. Forestier dans son enfance, il aimait les bois avec la passion de l'homme qui y a vécu. Il pensait que le jardin, dans une école, importe plus que les livres. Il voulait que l'enfant des villes se rapprochât de la nature, en trouvant à côté de la classe un petit enclos de fleurs et de verdure, qui fût comme un raccourci de la campagne. Rendre l'enfant à la nature était son but : « Ce que Dieu a joint, disait-il, l'homme ne doit pas le séparer. » Et ce n'était pas seulement pour entourer l'enfant d'objets agréables qu'il imaginait ses jardins; c'était pour l'instruire, non moins que pour charmer ses yeux. Les herbes, les insectes, devenaient des sujets d'études. Il allait même jusqu'à attribuer une influence morale à cette fréquentation des arbres dont il était l'ami : « Les arbres, disait-il, sont les choses de la nature qui nous apprennent le mieux à distinguer le bien du mal. »

Bernardin de Saint-Pierre qui aimait d'instinct la nature, et qui avait appris à l'aimer davantage en l'admirant sous des climats étrangers, dans des recoins inexplorés, sentait surtout quelle vertu d'apaisement, quelles influences joyeuses et saines possèdent un corbeille de fleurs et un bosquet d'arbustes. C'est la poésie, plus que les préoccupations utilitaires, qui le guidait dans la conception de ses jardins d'enfants.

Il faut aussi louer, malgré quelques détails où se marque une imagination trop complaisante pour elle-même et dupe

de ses chimères, l'ornementation intérieure des *Écoles de la patrie :* « Je les décorerais de quelques tableaux. Les enfants, ainsi que le peuple préfèrent la peinture à la sculpture : ils n'aiment point les figures toutes blanches. Je voudrais qu'on y vît les portraits des rois enfants. » Bernardin, malgré son amitié pour Rousseau, n'a jamais cessé d'être royaliste, mais royaliste libéral et de l'école de Fénelon. « On y verrait aussi des tableaux de religion, non pas ceux qui sont effrayants et qui sont destinés à rappeler l'homme au repentir, mais ceux qui sont propres à rassurer l'innocence. Tel serait celui de la Vierge tenant Jésus enfant dans ses bras ; tel serait Jésus lui-même au milieu des enfants, portant dans leurs attitudes et leurs traits la naïveté et la confiance de leur âge, et tels que Le Sueur les eût peints. On lirait au-dessous ces paroles de Jésus-Christ même :

SINITE PARVULOS AD ME VENIRE.
LAISSEZ LES PETITS ENFANTS VENIR A MOI.

« S'il était nécessaire de représenter dans cette école quelque acte de sa justice, on pourrait y peindre le figuier sans fruits éclatant à sa voix.....

« On pourrait y mettre quelque inscription simple et courte tirée de l'Évangile, comme celle-ci :

AIMEZ-VOUS LES UNS LES AUTRES.

« Et cette autre :

VENEZ A MOI, VOUS QUI ÊTES CHARGÉS, ET JE VOUS SOULAGERAI.

« Et cette maxime, déjà nécessaire à l'enfance :

LA VERTU CONSISTE A PRÉFÉRER LE BIEN PUBLIC AU NÔTRE. »

Mais, à côté de ces inventions heureuses, destinées à rendre à la fois agréable et instructif par lui-même le séjour de la première enfance, il y a des étrangetés et des enfantillages. Nous sommes en pleine idylle, lorsque Ber-

nardin de Saint-Pierre demande que les flûtes, les hautbois et les musettes remplacent les cloches pour annoncer les différents exercices, lorsqu'il exige en outre que toutes les leçons soient mises en vers et en musique. Il n'y a plus vraiment qu'à placer une houlette entre les mains du maître d'école! « Qui pourrait jamais oublier les saintes lois de la morale, si elles étaient mises en musique et en vers aussi agréables que ceux du *Devin du village?* » Trop préoccupé des influences extérieures, Bernardin veut que l'on ne donne aux enfants que de beaux noms. « Le nom, dit-il, détermine dès l'enfance nos inclinations. » L'inquisiteur Torre-Quemada, ou de la Tour-Brûlée, était prédestiné à brûler force hérétiques! « La scélératesse audacieuse de Jacques Clément naquit peut-être en lui de quelque ridicule à l'occasion de son nom. » Les maîtres, de leur côté, auront de beaux noms grecs, qui signifieront « amis de l'enfance, pères de la patrie », et qui « ajouteront au respect de leurs fonctions le mystère de leurs titres ». Que penser encore des déclamations de notre auteur contre les plumes, l'encre et le papier? Dans son école idéale, il n'y a rien de tout cela. « Chacun apporterait seulement avec lui le livre classique qui serait le sujet de la leçon[1]. » Tout se passerait de vive voix et par enseignement oral. Il est difficile de pousser plus loin la chimère que ne le fait l'inventeur de ces écoles, où l'on n'a même plus les moyens d'apprendre à écrire!

Bernardin s'entendait mieux à décorer les murs d'une salle d'école qu'à régler le travail intérieur et la discipline. Dans l'éducation, il supprime le ressort, à savoir l'émulation et l'amour-propre; il supprime la sanction, c'est-à-

1. Bernardin de Saint-Pierre tient beaucoup à cette réforme. Dans une note, il écrit : « Je suis persuadé qu'un des plus grands obstacles à l'adoption de ce plan d'éducation serait la résistance des marchands de papier, qui verraient tomber par là une de leurs plus grandes branches de commerce. »

dire les punitions et les récompenses, et peu s'en faut qu'il ne supprime les études elles-mèmes !

« L'éducation ambitieuse » des Européens est, à ses yeux, la source de tous nos maux. « Que faire, s'écrie-t-il, dans cette foule d'hommes vains et intolérants, à chacun desquels on a dit dès l'enfance : Sois le premier[1]? » La vertu et l'ambition sont incompatibles, dit-il ailleurs, et l'émulation des collèges est le germe de l'ambition de la vie. Il serait trop facile de réfuter ces paradoxes qu'on dirait inspirés par un excès d'humilité chrétienne. Nous nous contenterons de demander à Bernardin de Saint-Pierre ce qu'il compte mettre à la place de l'émulation qu'il proscrit. Sera-ce le sentiment de l'amour? Peut-être. Partisan des écoles mixtes, Bernardin n'hésite pas à écrire ingénument : « Je voudrais que nos jeunes gens pussent cultiver le sentiment de l'amour au milieu de leurs travaux. » Et il ajoute : « N'importe à quel âge, dès qu'on est capable de sentir, on est capable d'aimer. »

Quant aux punitions et aux récompenses, elles sont exclues des *Écoles de la patrie*. Je vois bien que Bernardin, après avoir prononcé cette exclusion, « au lieu des jeunes gens de collège, pâles, méditatifs, tremblants », nous présente, dans le plus souriant des tableaux, « des élèves gais, contents, attentifs à la leçon du maître ». Mais je m'inquiète de savoir comment dans la pratique on atteindra ces résultats, qu'il est plus facile d'imaginer que de produire. Sachons gré seulement à Bernardin de sa légitime indignation contre l'usage du fouet. « J'attribue à ce genre de châtiment, non-seulement la corruption physique et morale des enfants et de plusieurs ordres de moines, mais même de la nation... Ce serait une question intéressante de droit à traiter, savoir si l'État peut laisser le droit d'infliger

1. Voyez *Œuvres de Bernardin de Saint-Pierre*, édition Aimé Martin, Paris 1833, t. I, p. 130.

l'infamie à des hommes qui n'ont pas droit de vie et de mort[1]. » Il remarque avec amertume que, « de toutes les espèces sensibles, l'espèce humaine est la seule dont les petits soient élevés à force de coups. » L'homme, qu'il définit ailleurs un animal religieux, Bernardin l'appellerait volontiers ici un animal qui fouette ! Nul n'a mieux connu que l'auteur de *Paul et Virginie* le prix de la bonté, de la douceur, de l'amour. Un jour que devant Bernardin, à l'Académie française, on discutait le mot du Dictionnaire *appartenir*, l'on arriva à cet exemple : « Il *appartient* au père de châtier ses enfants. » Là-dessus protestations, colère de Bernardin, qui s'étonne qu'on ait choisi pour le mettre au premier rang, parmi tant d'autres prérogatives du père, précisément le droit de punir. Ses collègues essaient de lui répondre en lui citant l'Écriture. On va au vote, et leur opinion obtient une très-grande majorité. Mais Bernardin ne se tient pas pour battu et proteste encore contre leur décision, en disant : « Je récuse votre témoignage, parce que vous êtes tous célibataires ! » Il avait un vif sentiment de l'enfance, celui qui a trouvé cette pensée charmante : « Loin d'ajouter une corruption nouvelle à celle qu'ils trouvent déjà introduite dans le monde lorsqu'ils y arrivent, ce sont les enfants, au contraire, qui empêchent la société de se perdre tout à fait, en y apportant des âmes neuves et innocentes. Les générations nouvelles ressemblent aux rosées et aux pluies du ciel, qui rafraîchissent les eaux des fleuves, ralenties dans leurs cours et prêtes à se corrompre[2]. » Quand il parlait ainsi de l'enfance, Bernardin n'était encore pourtant, selon son expression, qu'un « inutile célibataire ».

Mais le sentiment ne suffit pas pour organiser un plan d'instruction : aussi le vague, le faux, dominent dans cette

1. *Œuvres*, t. I, p. 501, en note.
2. *Ibid.*, p. 462.

partie du travail de Bernardin de Saint-Pierre. N'avions-nous pas raison de dire qu'il supprimait presque les études celui qui écrivait dans un moment d'humeur : « Au reste, les enfans auront bien profité dans l'*École de la patrie*, s'ils en sortent sans savoir lire, écrire et chiffrer, mais pénétrés seulement de cette vérité que lire, écrire et chiffrer, toutes les sciences du monde, ne sont rien ; mais que d'être sincère, bon, officieux, aimant Dieu et les hommes, est la seule science digne du cœur humain[1] ? » Une erreur grave, c'est d'arrêter les études à seize ans, et de s'imaginer que dès cet âge « un jeune homme peut embrasser un état et être utile à sa patrie ». L'école retiendrait ses élèves pendant neuf ans, et ce temps d'études se diviserait en trois périodes. Dans la première, de sept à dix ans, on apprendrait la lecture, l'écriture et le calcul, par des méthodes simples et agréables : « Si vous voulez promptement apprendre à lire aux enfants, mettez une dragée sous chacune de leurs lettres. » En même temps, ou plutôt avant les premiers éléments de l'instruction primaire, on enseignerait aux enfants la religion. « Je ne pense pas comme Rousseau, déclare Bernardin, qu'un enfant ne puisse avoir l'idée de Dieu avant l'âge de quatorze ans. » Il faudra donc mettre entre les mains des écoliers l'Évangile, « qui est de tous les livres saints celui qu'ils apprennent avec le plus de facilité. » Mais Bernardin compte aussi, et avec raison, sur les révélations de la nature. « Il est fort aisé de donner à l'enfant des idées de Dieu et de la vertu : des marguerites sur l'herbe, des fruits suspendus aux arbres de leur enclos, seront leurs premières leçons de théologie. »

Dans la deuxième période, de dix à treize ans, et dans la troisième, de treize à seize, l'enfant apprendra par l'usage le latin, et aussi le grec « qui menace d'être bientôt inconnu chez nous ». Deux ans suffiront pour savoir le latin. Les

1. *Œuvres*, t. I, p. 467.

études vont vite dans l'imagination de Bernardin. Quelle serait d'ailleurs la méthode employée? Elle n'a rien de bien nouveau, puisqu'elle consisterait à donner aux élèves « des extraits de la vie des grands hommes français et romains, bien écrits en latin, et ensuite bien expliqués ». Le défaut de Bernardin est celui de tous les hommes à imagination vive : ils ont tant de facilité à se représenter le but atteint, qu'ils ne s'arrêtent pas avec assez de réflexion sur la question des moyens. Rien de plus vague que son plan d'éducation, tantôt sentimental et poétique avec excès, tantôt pratique et utilitaire. A dix ou douze ans, on apprendra aux enfants à pourvoir aux besoins de la société; on leur enseignera l'agriculture, la fabrication du pain, les arts « que notre orgueil appelle mécaniques ». D'autre part, on ajoutera à tout cela les études ravissantes de la nature. Les sciences abstraites sont proscrites, et cependant les éléments de la géométrie figurent dans le programme. Les élèves de l'*École de la patrie* s'exerceront aussi à l'éloquence : « Tantôt ils défendraient entre eux la cause d'un citoyen, tantôt ils porteraient leur jugement sur un événement public. » Tout cela constitue un véritable chaos, un plan « informe », l'auteur l'avoue lui-même, où les bonnes intentions abondent, mais où rien n'est coordonné ni organisé.

En ce qui concerne l'instruction des jeunes hommes, Bernardin se propose du moins un but élevé; mais il n'a que des vues étroites sur l'éducation des femmes. Il ne songe qu'à les rappeler « aux mœurs domestiques », et semble trouver la jeune fille plus charmante, quand elle est plus ignorante. « Les livres et les maîtres flétrissent l'*ignorance virginale*, cette fleur de l'âme, si charmante à cueillir pour un amant. » C'est sur le mari que Bernardin croit pouvoir compter, pour réparer les négligences de la première éducation; mais il oublie que, dans la vie réelle et ordinaire, ni la femme, devenue mère, n'a le loisir nécessaire pour étudier, ni le mari, retenu par ses affaires et ses tra-

vaux, la liberté de l'instruire. Ce n'est plus le temps, alors, d'apprendre ni d'enseigner, c'est celui d'agir et d'user de ce qu'on a appris. Malgré son respect pour la femme, Bernardin ne se décide pas assez à voir en elle une personne morale et l'égale de l'homme : il n'échappe pas tout à fait aux vieux préjugés qui font de l'amour le grand et capital objet de la vie féminine. Aussi, pour décourager les femmes de la recherche de la science, fera-t-il cette remarque un peu naïve « que celles qui ont été savantes ont été presque toutes malheureuses en amour ».

Dans la récapitulation qui suit les *Études de la nature*, Bernardin de Saint-Pierre résumait sa pensée sur l'éducation en disant : « Je veux une éducation nationale, sans laquelle il ne peut y avoir aucune espèce de législation ni de patriotisme durable. Dans mon esquisse j'ai tâché de développer à la fois les deux puissances physique et intellectuelle de l'homme et de les diriger vers la patrie et la religion. » C'est l'idée patriotique et nationale qui domine dans ce passage : de 1784 à 1789 elle se développa encore dans l'esprit de Bernardin, et nous la retrouvons plus nette, plus accentuée, dans les *Vœux* qu'il adressa à l'Assemblée nationale[1]. Il y demandait une éducation qui préparât les générations nouvelles à aimer la constitution et qui formât des citoyens, des hommes modernes, occupés des affaires de leur pays et non pas seulement des affaires de la Grèce ou de Rome.

De tous ces vœux, le plus pratique consiste à désirer l'organisation d'une école pédagogique. « Avant d'établir une école de citoyens, disait-il, on devrait établir une école d'instituteurs. » Ce qu'il voudrait aussi, c'est qu'on appelât à l'école et sur les mêmes bancs les pauvres et les riches. « Tous les enfants des citoyens seraient admis dans l'*École de la patrie*, sans en excepter aucun. On en exigerait seule-

1. *Œuvres*, t. I, p. 705.

ment la plus grande propreté, ne fussent-ils, d'ailleurs, revêtus que de lambeaux recousus. On y verrait l'enfant de l'homme de qualité conduit par son gouverneur, arriver en équipage, et se placer près de l'enfant d'un paysan appuyé sur son bâtonnet, vêtu de toile au milieu même de l'hiver, et portant dans un sac ses livrets et sa tranche de pain noir, pour se sustenter toute la journée. Ils apprendraient alors l'un et l'autre à se connaître, avant de se séparer pour toujours. L'enfant du riche s'instruirait à faire part de son superflu à celui qui est souvent destiné à le nourrir toute sa vie de son propre nécessaire[1]. » Les choses pourraient être dites plus simplement et y gagneraient; mais il n'en faut pas moins louer ces intentions démocratiques chez un écrivain que l'exquise délicatesse de ses goûts aurait pu engager dans d'autres voies, s'il n'avait été retenu et éclairé par son amour de l'humanité. Bernardin de Saint-Pierre, comme Rousseau, est de ces hommes qui ne disent beaucoup de mal de leurs semblables que parce qu'ils les aiment beaucoup, parce qu'ils les voudraient meilleurs, parce qu'ils rêvent pour eux un idéal inespéré de bonheur et de vertu. Quelle que soit l'insuffisance de son projet d'éducation, n'oublions pas qu'il lui a été inspiré, comme l'*Émile* à Jean-Jacques, par une ardente générosité de cœur; n'oublions pas que ses livres sont une école de vertu et de nobles sentiments, et surtout qu'il est l'auteur de *Paul et Virginie*, de cette admirable et simple histoire dont la lecture fait verser des larmes même à des enfants de dix ans.

## II

Parmi les disciples de Rousseau, il faut compter un homme qu'on ne s'attend guère à trouver ailleurs qu'au

1. *Œuvres*, t. I, p. 467.

rang des maîtres, mais qui, en matière d'éducation, semble n'avoir voulu être que l'élève de l'écrivain français, je veux dire l'illustre Kant. Quand il reçut l'*Émile* à Kœnigsberg, « il le lut avec une telle avidité que la régularité de ses promenades en fut un instant troublée[1]. » Un coup d'œil jeté en passant sur le petit traité de *Pédagogie*, où il a pris soin de recueillir la substance de plusieurs cours faits sur ce sujet à l'université de Kœnigsberg, justifiera notre affirmation[2].

Il nous en coûte de passer sous silence les belles et fortes observations de Kant sur l'éducation en général et sur la nécessité d'y substituer « la science au mécanisme[3] »; sur la portée merveilleuse de son action, qu'on ne pourra déterminer que le jour où « un être d'une nature supérieure se sera chargé de nous élever »; sur le droit que nous avons de concevoir une éducation parfaite « qui développerait dans l'homme toutes ses dispositions naturelles »; sur l'insuffisance des méthodes ordinaires qui laissent inactifs et inféconds tant de germes, d'où sortiraient, s'ils étaient cultivés, tant de variétés de talents et de vertus : « Voyez, dit-il, la plante qu'on appelle les *oreilles d'ours :* si l'on tire des rejetons du pied même de la plante, on n'obtient que des fleurs d'une seule et même couleur; lorsque, au contraire, on en sème la graine, les fleurs ont des nuances tout à fait différentes et très-variées. La nature a déposé en elle des germes nombreux, et il suffit de les cultiver convenablement pour les développer. Il en est de même chez l'homme! » Personne n'a plus énergiquement exprimé l'obligation imposée aux pédagogues dignes de ce nom, de travailler, non pour l'état

1. Voyez Barni, *Doctrine de la vertu*, traduction de Kant, p. LXXXVI. Barni a signalé avant nous l'influence profonde que Rousseau exerça sur Kant.

2. Voyez l'opuscule intitulé : *Ueber Pædagogik, Immanuel Kant's sammtliche Werke*, t. VIII, pp. 452-513.

3. *Der Mechanismus, in der Erziehungskunst, muss in Wissenschaft verwandelt werden.* (*Ibid.*, p. 463.)

présent de l'espèce humaine, mais pour un état meilleur, possible dans l'avenir, et où serait réalisée l'idée de l'humanité et de sa destination complète.

Comment s'étonner que l'homme qui apportait dans ses réflexions sur la pédagogie cette hauteur de vues et ces intentions généreuses ait conçu quelque admiration pour les efforts de Rousseau! Il s'accordait, d'ailleurs, avec lui sur ce principe fondamental que la nature est bonne et qu'il faut la développer toujours davantage : « Il n'y a dans l'homme de germe que pour le bien[1]. » Mais Kant ajoutait, « la seule cause du mal, c'est qu'on ne soumet pas la nature à des *règles*. » Et ainsi, en même temps qu'il répète Rousseau, Kant le corrige : car, dans son ardeur à réagir contre l'abus de la discipline, l'auteur de l'*Émile* a trop oublié la nécessité de la règle. Kant, au contraire, ne craint pas de répéter que le premier but de l'éducation est de discipliner les hommes, de les dépouiller de leur sauvagerie, d'empêcher que ce qu'il y a d'animal dans leur nature n'étouffe ce qu'il y a d'humain.

C'est surtout dans ses conseils sur l'éducation première de l'enfant que Kant se rapproche de Rousseau. Il lui emprunte jusqu'à ses expressions, et parfois il le suit jusque dans ses sophismes. Ne croirait-on pas reconnaître un passage détaché de l'*Émile* dans cette pensée de Kant? « Il serait possible que l'enfant apprît par lui-même à écrire : car quelqu'un a bien inventé une première fois l'écriture, et cette invention n'est pas si difficile. » Comme Rousseau,

1. *Im Menschen liegen nur Keime zum Guten.* (*Ueber Pædagogik*, p. 463.) Plus loin, revenant sur le même sujet, Kant écrit ce passage que nous transcrivons en entier, parce qu'il nous paraît être l'expression de la vérité absolue : « C'est une question si l'homme est par sa nature moralement bon ou mauvais. Je réponds qu'il n'est ni l'un ni l'autre, car il n'est pas naturellement un être moral : il ne le devient que quand il élève sa raison jusqu'aux idées de devoir et de loi. Il ne saurait devenir moralement *bon* qu'au moyen de la vertu, c'est-à-dire d'une contrainte exercée sur lui-même, quoiqu'il puisse être *innocent* tout le temps que ses passions sommeillent. »

il veut que la mère soit la nourrice de ses enfants; il approuve l'usage des bains froids; il condamne l'emploi des maillots, commodes peut-être pour les parents, mais douloureux pour les enfants, qui « enveloppés comme des momies, ne peuvent mouvoir leurs membres ». Garrottés de la sorte, disait Rousseau, vous crieriez plus fort qu'eux! « Que l'on enveloppe ainsi un homme fait, dit Kant, et l'on verra s'il ne crie pas lui aussi, et s'il ne tombe pas, comme l'enfant, dans le chagrin et le désespoir. » Les expressions sont presque les mêmes chez les deux philosophes, et nous pourrions donner vingt autres exemples de cette imitation qui porte, non-seulement sur les pensées, mais sur les mots et les tours de phrase.

Une ressemblance plus importante, c'est que Kant, comme le réformateur genevois, est partisan de l'éducation négative, au moins pour les années de l'enfance : « En général il faut remarquer que la première éducation doit être négative, c'est-à-dire qu'on doit ne rien ajouter aux précautions qu'a prises la nature, et se borner à ne pas détruire son œuvre... Il est bon d'employer d'abord peu d'instruments, et de laisser les enfants apprendre par eux-mêmes. Beaucoup de faiblesses de l'homme ne viennent pas de ce

1. Kant ne dédaigne pas les petits côtés de son sujet, et l'on ne croirait pas lire l'œuvre d'un célibataire, quand on trouve dans sa *Pédagogie* des passages comme celui-ci : « Les lisières pour apprendre à marcher aux enfants ne valent rien. Le mieux est de les laisser se traîner par terre jusqu'à ce que peu à peu ils commencent à marcher par eux-mêmes. » S'ils tombent, ajoute Kant comme Rousseau, tant mieux; ils n'en apprendront que plus vite à se relever. Il passe aussi en revue les jeux de l'enfance; il condamne, pour leur importunité bruyante, la trompette et le tambour; il loue le colin-maillard, le jeu de balle, la balançoire, le cerf-volant, et, en général, tous les jeux qui sont à la fois des exercices pour les muscles et pour les sens, Ce chapitre de Kant donne tort à l'affirmation de Rigault qui, dans son charmant article sur les *Jouets d'enfants*, disait : « Les faiseurs de traités d'éducation s'estiment trop grands seigneurs pour s'occuper de ces bagatelles : les grands esprits eux-mêmes qui savent qu'il n'y a pas de bagatelles, quand il s'agit de l'enfance, ont oublié le chapitre des joujoux. » (Voyez Rigault, *Conversations littéraires*, p. 1.)

qu'on ne lui apprend rien, mais de ce qu'on lui communique des impressions fausses. » Faire la garde autour de la nature pour laisser aux inclinations spontanées et primitives la liberté de s'épanouir, tel fut le rêve de Kant, comme celui de Rousseau. Un jour, vers 1764, on vit arriver à Kœnigsberg un homme des bois, une sorte d'aventurier, qui jouait au prophète, tout en faisant paître des troupeaux de moutons et de chèvres. Il conduisait avec lui un enfant de huit ans, un petit sauvage, un Émile au naturel : Kant accorda son attention à ce produit accompli de la nature, à « cet enfant parfait », comme il l'appelait, « tel que pouvait le désirer un moraliste expérimental, assez modéré pour ne pas ranger parmi les chimères les maximes de Rousseau avant de les avoir mises à l'épreuve. »

Sans aller jusqu'à dire avec Rousseau que toute dépendance vis-à-vis des hommes est contraire à l'ordre, Kant tenait beaucoup à respecter la liberté de l'enfant. Il se plaint des parents qui parlent sans cesse de « briser la volonté de leurs fils ». Il prétend, non sans raison, qu'il n'est pas nécessaire de résister beaucoup aux enfants, si l'on n'a pas commencé par céder avec trop de complaisance à leurs caprices et par tout accorder à leurs cris[1]. Rien n'est plus funeste aux enfants qu'une discipline qui les taquine et qui les avilit. Mais, dans son zèle pour la liberté humaine, le théoricien de l'autonomie des volontés va un peu loin : il redoute, par exemple, la tyrannie des habitudes ; il demande qu'on les empêche de naître, et que les enfants ne soient accoutumés à rien. Autant vaudrait demander la suppression de toute éducation : car l'éducation ne saurait être que l'acquisition d'un ensemble de bonnes habitudes.

Dans l'éducation des facultés intellectuelles ou des

1. Rousseau dit dans le même sens : « Que tous vos refus soient irrévocables, que le *non* prononcé soit un mur d'airain, contre lequel l'enfant n'aura pas épuisé cinq ou six fois ses forces, qu'il ne tentera plus de le renverser. »

talents, qu'il appelle la *culture physique* de l'âme, par opposition à la *culture morale*, qui est l'éducation de la volonté, Kant se rapproche aussi de Rousseau. Il interdit les romans et les contes : « Les enfants ont une imagination extrêmement puissante qui n'a pas besoin d'être étendue par les contes. » Il est permis de répondre que les fables, les fictions, en même temps qu'elles étendent l'imagination, la dirigent, et l'embellissent de leur gentillesse propre, qu'elles peuvent même la moraliser. Rousseau, malgré la vivacité de ses critiques contre les *Fables* de La Fontaine, admettait lui-même l'utilité morale de l'apologue.

Nous reconnaissons encore l'inspiration de l'*Émile* dans ce passage : « Les enfants ne doivent être instruits que des choses qui conviennent à leur âge. Bien des parents se réjouissent de voir leurs enfants parler avec la sagesse des vieillards. C'est un tort : on ne fait ordinairement rien d'enfants de cette espèce. » D'autres préceptes sont plus personnels à Kant : ainsi il ne veut pas que l'étude dégénère en jeu, que l'on dissimule les caractères sévères de l'école qui est un lieu de « culture forcée », que l'on tombe dans les rêveries du travail attrayant. Il recommande les règles, formulées avec précision, qui se gravent dans la mémoire et qu'on retrouve à l'occasion. Seulement, dit-il, la question est de savoir si on doit les étudier avant de connaître pratiquement l'application qu'on en fait. Il répond que le seul parti sage est de faire marcher ensemble les règles et l'usage. Rien de plus juste encore que les considérations de Kant sur la nécessité de développer concurremment les diverses facultés, sur les défauts d'une éducation de pure mémoire où le jugement est négligé : « Les hommes qui n'ont que de la mémoire, dit-il, ne sont que des lexiques vivants et comme les bêtes de somme du Parnasse. »

Il est intéressant d'examiner à quel parti s'est rangé l'auteur de la *Critique de la raison pratique* dans la question de l'éducation religieuse. Faut-il inculquer de bonne heure

à l'enfant la notion de la divinité? On croirait tout d'abord que Kant adopte les conclusions de Rousseau : car il fait valoir avec force les mêmes considérants. « Les idées religieuses supposent toujours quelque théologie. Or comment enseigner une théologie à la jeunesse, qui, loin de connaître le monde, ne se connaît pas encore elle-même? Comment la jeunesse, qui ne sait pas encore ce que c'est que le devoir, serait-elle en état de comprendre un devoir immédiat envers Dieu? » Pour parler de religion au jeune homme, il serait donc logique d'attendre qu'il fût en état de concevoir clairement et fermement la nature de Dieu. Mais il est impossible de le faire, dit Kant, parce que le jeune homme vit dans une société où il entend prononcer à chaque instant le nom de la Divinité, où il assiste à des démonstrations perpétuelles de piété. Il vaut donc mieux lui enseigner de bonne heure les vraies notions religieuses, de peur qu'il n'emprunte aux autres hommes des notions superstitieuses et fausses. Au fond, Kant ne se sépare de l'avis de Rousseau que parce que, rétablissant les conditions de la vie réelle, il rend Émile à la société et ne songe plus à le maintenir dans un isolement chimérique. Quelle large et noble manière d'ailleurs d'entendre l'éducation religieuse! Le meilleur moyen de rendre l'idée de Dieu claire à l'esprit des enfants, c'est de chercher une analogie dans l'idée d'un père de famille. Il faut, de plus, que la conception du devoir précède la conception de Dieu, que la moralité précède, que la théologie suive. Sans morale, la religion n'est que superstition; sans morale, l'homme prétendu religieux n'est qu'un courtisan, un solliciteur de la faveur divine.

Le trait caractéristique de la pédagogie de Kant, c'est que les questions y sont considérées par leur côté subjectif. Le philosophe allemand ne nous entretient ni du latin, ni de l'histoire, ni des autres objets de l'enseignement : mais il considère les facultés en elles-mêmes, il cherche comment, dans quel sens, elles peuvent être développées. Ce

sont des esquisses précieuses de psychologie pédagogique, que les réflexions qu'il propose tour à tour sur les sens, sur l'attention, sur l'entendement, sur le jugement, sur la raison. Il compte beaucoup en toutes choses sur l'effort personnel : « Le meilleur moyen de comprendre, dit-il, c'est de faire soi-même. » Mais il excelle surtout, comme il était naturel au plus grand moraliste des temps modernes, dans l'art de cultiver les qualités du caractère et de former la conscience individuelle. C'est avec un profond sentiment de respect pour la dignité de la personne humaine qu'il discute la question des punitions. Il déclare préférer à la *punition physique* la *punition morale,* celle qui consiste à humilier l'enfant par le mépris, par la froideur, par le sentiment de honte qu'on éveille en lui, et encore à la *punition artificielle* la *punition naturelle*, par exemple, l'indigestion qui suit un excès de table. Ceux que préoccupe à bon droit l'éducation morale du peuple trouveront dans Kant, à la fois, les plus ingénieux conseils en fait de pratique et les principes les plus élevés en fait de théorie : comme pratique, l'idée et même un essai, un fragment, d'un *catéchisme moral*[1], où l'enfant apprendrait de bonne heure à se rendre compte de ses devoirs ; comme théorie, des principes tels que ceux-ci : « Que l'enfant apprenne à substituer la crainte de sa propre conscience à celle des hommes et des châtiments divins, l'estime de lui-même et la dignité intérieure à l'opinion d'autrui ; la valeur intrinsèque des actions à celle des mots, l'intelligence au sentiment, enfin, une piété sereine et de bonne humeur à une dévotion chagrine, sombre et sauvage[2]. » Ici Kant est supérieur à Rousseau de toute la distance qui sépare la raison de la sensibilité.

1. Voyez Kant, *Éléments métaphysiques de la doctrine de la vertu*, traduction Barni. Introduction, p. LII.

2. Voyez Kant, ouvrage cité, traduction Barni, p. 241. Ce catéchisme, dans la pensée de Kant, devait embrasser tous les articles de la vertu et du vice, en les rattachant directement au principe du devoir et non à celui de l'intérêt.

## III

Ce serait sortir de notre sujet qu'étudier en détail le grand mouvement pédagogique qui s'est accompli en Allemagne, dans la dernière moitié du dix-huitième siècle. Il est cependant nécessaire de faire au moins quelques pas sur ce terrain, pour y suivre la destinée des idées pédagogiques de Rousseau.

C'est une chose remarquable, et l'examen de la *Pédagogie* de Kant nous en a déjà apporté la preuve, que l'influence du philosophe de Genève se soit surtout exercée à l'étranger, en Allemagne et en Suisse [1]. On sait quelle admiration lui avait vouée Gœthe, et il est inutile de répéter que, pour le sujet comme pour le ton général du style et du sentiment, *Werther* est une imitation brillante de la *Nouvelle Héloïse*. Schiller, Herder, Jacobi, d'autres encore, ont hérité de quelques-unes des inspirations de Rousseau. Mais c'est surtout en matière d'éducation que Rousseau a fait école en Allemagne. Lessing, dans les passages de ses écrits où il parle de l'éducation, n'est pas éloigné d'adopter quelques-unes des idées de Rousseau : par exemple, comme lui, il compte plus sur l'expérience personnelle que sur l'enseignement didactique. Un philosophe allemand a raconté que son père l'avait élevé selon les principes de Rousseau, dans un isolement complet, en pleine campagne, au milieu de la nature, sans relations avec les

1. Après avoir remarqué que, dans les œuvres de Rousseau, c'est la part la plus mauvaise que nous avons faite nôtre, et qui a passé dans le sang des générations nouvelles, M. Bréal ajoute : « Il y avait, chez Rousseau, un côté généreux et vivifiant : l'amour de l'humanité et particulièrement de l'enfant, la confiance dans ses facultés et le respect de son activité intellectuelle. Cette partie-là, qui était le germe de vie déposé dans les œuvres de Rousseau, nous l'avons laissée aux étrangers. »

hommes, presque sans livres, sans instruction religieuse. Quel fut le dénoûment de cette expérience? L'enfant avait dix ans qu'il n'avait pas encore entendu prononcer le nom de la divinité. Qu'arriva-t-il? Il se fit sa religion à lui; il se mit à adorer le soleil. Un matin, son père le surprit au jardin, agenouillé devant le dieu du jour[1]!

Mais ce ne sont pas seulement les chimères et les utopies de Rousseau qui ont fait leur chemin en Allemagne. Les réformateurs de l'éducation, Basedow, Pestalozzi, Frœbel, s'y sont inspirés du meilleur de son esprit : l'amour de l'humanité, la haine des conventions et des préjugés, le respect de la liberté et de la dignité de l'enfant, le goût des méthodes naturelles. Ajoutons d'ailleurs, sans prétendre juger à fond des systèmes dont nous effleurons seulement l'étude, que ces pédagogues qui avaient plus d'imagination que de jugement, plus d'enthousiasme quelquefois que de bon sens, ont mêlé à des innovations heureuses de dangereuses faussetés et de ridicules enfantillages, et que, sous prétexte de revenir à la nature, ils ont souvent recouru à des artifices bien compliqués et bien étranges.

Le premier en date de ces pédagogues célèbres, Basedow[2], créa à Dessau une école qui a mérité les éloges du philosophe Kant et du pasteur Oberlin, et qu'il appela d'un mot

1. On pourrait multiplier les exemples de ces éducations *à la Jean-Jacques*. Le poëte anglais Southey a raconté lui aussi que sa mère avait voulu l'élever, sans succès d'ailleurs, à la mode genevoise.

2. Basedow, né à Hambourg en 1723, est mort à Magdebourg en 1790. Quoiqu'il eût écrit sur l'éducation dès 1752, dix avant Rousseau, Basedow peut être considéré comme un disciple du pédagogue français. Dans ses nombreux ouvrages, *des Études et de leur influence sur le bien public* (1768), *Méthode pour les pères et les mères* (1770), *Livre élémentaire* (1774), etc., il développe toujours la thèse de l'excellence originelle de la nature humaine, et, par conséquent, la nécessité de faire disparaître les abus et les préjugés créés par la société. Ajoutons que, par la fougue de son caractère, par le contraste de ses principes rigoureux et de sa conduite quelquefois relâchée, Basedow, qui disait de lui-même : « L'estime est due à la sincérité de mes opinions plutôt qu'à ma conduite », Basedow rappelle encore son modèle.

qui peint ses intentions humanitaires, le *Philanthropinum*[1]. Dans les procédés qu'il y employa, il semble avoir toujours eu devant les yeux l'exclamation de Rousseau : « Des choses, des choses! Trop de mots! » La méthode intuitive ou de l'*enseignement par l'aspect,* celle que Coménius avait déjà prônée au dix-septième siècle et dont Pestalozzi allait être l'ardent apôtre, était pratiquée à l'école de Dessau : or elle consiste précisément à mettre les choses à la place des mots. L'ouvrage principal de Basedow, le *Livre élémentaire*, n'est guère que l'*Orbis pictus* de Coménius, refait d'après les principes de Rousseau. A Dessau, on prétendait enseigner une langue en six mois. « Nos méthodes, disait Basedow, rendent les études trois fois plus courtes et trois fois plus agréables. » On y abusait des exercices mécaniques. Les enfants sur l'ordre du maître : *Imitamini sutorem*, — *Imitamini sartorem*, se mettaient tous à imiter les mouvements d'un tailleur qui coud ou d'un cordonnier qui pique. Ce qui est plus grave, on y abusait des *leçons de choses*, jusqu'à présenter indiscrètement aux enfants les scènes préliminaires de l'accouchement. On leur montrait un tableau, où ils étaient appelés à considérer une femme languissante et couchée, son mari assis à ses côtés, et sur une table, deux petits bonnets, un bonnet de fille, un bonnet de garçon. Mis en présence de ce tableau de famille, les élèves interrogés devaient dire dans quelle situation se trouvait la femme, quels dangers elle courait, ce que signifiaient les deux bonnets..... Et le maître tirait de là une leçon de morale sur les devoirs des enfants, sur leurs obligations envers leurs mères qui ont tant souffert pour les mettre au monde! Avouons que la moralité que contenait

1. « La seule école expérimentale qui ait commencé ici à frayer la route, c'est l'institut de Dessau. Malgré les défauts qu'on pourrait lui reprocher, il faut lui accorder cette gloire qu'il n'a pas cessé de susciter de nouvelles tentatives. Il a été la seule école où les maîtres eurent la liberté de travailler d'après leurs propres méthodes. » (Kant, *Ueber Pædagogik*, p. 467.)

la pièce n'excuse pas l'imprudence qu'il y avait à la représenter devant des enfants de dix ans. Comme tous les disciples de Rousseau, Basedow a plus de hardiesse que de sagesse, plus de sentiment que de raison. Ajoutons, pour qu'il n'y ait plus de doute sur la parenté de l'auteur de l'*Émile* et du philanthrope de Dessau, que Basedow avait donné le nom d'*Émilie* à sa propre fille, dont il fit un prodige avec l'aide de son collaborateur Wolke, et qui, à trois ans, savait le français, à quatre ans et demi, le latin. Quand un étranger entrait dans l'école, la petite fille courait à sa rencontre et le saluait en lui disant : *Salve!*

Mais c'est surtout à Pestalozzi qu'était réservé l'honneur de populariser les méthodes nouvelles et de développer les idées de Rousseau, dont les ouvrages avaient enflammé de bonne heure son imagination [1]. Il ne nous appartient pas de mettre ici en pleine lumière la belle et attrayante physionomie de ce grand instituteur, un Rollin de l'enseignement primaire, avec l'originalité en plus et l'enthousiasme, qui avait le droit de mettre quelque fierté dans ces mots, qu'il aimait à répéter simplement : « Je ne suis qu'un maître d'école. » Pendant quatre-vingts ans que dura sa longue et laborieuse vie, tour à tour directeur d'écoles élémentaires, chef d'instituts agricoles, d'asiles de charité, organisateur de colléges classiques ou d'enseignement spécial et appliqué, auteur de romans d'éducation tels que *Léonard et Gertrude*, à Neuhof, à Stanz, à Berthoud, à Yverdon, Pestalozzi n'a jamais cessé d'aimer les enfants, de travailler pour eux; la guerre ou le mauvais vouloir de ses compatriotes avait beau détruire ses écoles : il allait les rebâtir plus loin, ne désespérant jamais; réussissant quelquefois, grâce à l'abondance d'une parole ardente qui ne se lassait point, à communiquer sa flamme à son entourage; toujours prompt à s'ouvrir des voies nouvelles; recrutant en

1. Pestalozzi, né à Zurich en 1746, est mort à Neuhof en Argovie, en 1827.

tout lieu les orphelins et les vagabonds, comme un voleur d'enfants d'un nouveau genre; oubliant qu'il était pauvre, quand il s'agissait d'être charitable, et qu'il était malade, quand il lui fallait enseigner; poursuivant enfin avec une indomptable énergie, à travers toutes les résistances et tous les obstacles, son apostolat pédagogique. « Mourir ou réussir! s'écriait-il. Mon zèle pour accomplir le rêve de ma vie m'eût fait aller, par l'air ou le feu, n'importe comment, au dernier pic des Alpes! »

On ne saurait, par l'analyse seule des méthodes qu'il employa, se flatter de comprendre l'action exercée par un homme qui excella par l'élan de sa charité, par son ardeur à se donner et à se répandre, par ce je ne sais quoi qui fait une grande personnalité, plus que par la netteté et la rigueur de ses théories. Il en est un peu de Pestalozzi comme de ces grands acteurs qui emportent avec eux dans la tombe une partie du secret de leur art. Essayons pourtant de montrer, ce qui est notre objet propre, sur quels points il se rapproche de Rousseau, sur quels points aussi il s'en sépare.

Le premier principe de sa pédagogie, c'est que l'enfant est bon. Un jour que, pour l'honorer, des écoliers lui offraient une couronne de chêne, il la refusa, et la plaçant sur la tête d'un enfant, il ajouta : « Laissez-la à l'innocence! » Les élèves qu'il préférait à tous les autres, c'étaient les plus petits, ceux auxquels il avait tout à apprendre et qui se présentaient à lui dans le pur état de nature. Bien qu'il eût affaire souvent à des caractères dégradés et vicieux, bien qu'il ait fait à plusieurs reprises la douloureuse expérience de l'ingratitude des enfants, — à Neuhof, par exemple, les petits mendiants qu'il avait recueillis n'attendirent bien souvent que d'avoir des habits neufs pour s'enfuir et recommencer leur vagabondage, — Pestalozzi n'a jamais douté de l'humanité; il a cru à la perfection idéale du type humain, et n'a jamais désespéré d'y ramener ses élèves.

Par là, il est déjà le disciple de Rousseau. Il l'est encore lorsque, en religion, il écarte de parti pris l'enseignement dogmatique, la forme précise, littérale, et cherche seulement à éveiller dans l'âme un sentiment religieux, sincère et profond. Un jour que le P. Girard visitait l'école de Pestalozzi, — c'était en 1808, — il lui fit remarquer que l'instruction religieuse de ses élèves était vague, indéterminée, que la forme doctrinale manquait à leurs aspirations : « La forme, répondit Pestalozzi, je la cherche encore ! »

D'autres ressemblances frappantes avec Rousseau, c'est d'abord sa tendance à allier le travail manuel à l'étude : à Stanz, les travaux agricoles alternaient avec les exercices intellectuels ; c'est aussi le mépris que Pestalozzi témoignait à « l'éducation livresque ». Il ne croyait guère à l'utilité des livres ; lui-même à vingt ans avait brûlé les siens, et se vantait de n'avoir pas ouvert un livre, de sa trentième à sa quarantième année. Ce qu'il prétendait mettre à la place, c'était la nature, non pas seulement des figures et des estampes, à la façon de Coménius, mais les objets réels, toutes les fois qu'il était possible de le faire.

Mais Pestalozzi n'eût pas été un grand pédagogue s'il avait toujours suivi à la trace les idées de Rousseau. Il est en contradiction avec lui sur bien des points, notamment sur l'instruction négative, tant prônée dans l'*Émile*, celle qui procède par interrogations et prétend laisser découvrir toutes choses à l'esprit de l'enfant. Un disciple de Pestalozzi, Tobler, soutenait devant lui les avantages de cette méthode, et citait l'exemple de Socrate. Le maître lui répondit en souriant : « Socrate interrogeait des gens qui déjà possédaient abondamment de quoi répondre. » Et en fin montagnard, il ajouta : « Est-ce que tu as vu l'aigle prendre des œufs au nid où l'oiseau n'a pas encore pondu ? » Pestalozzi se défiait avec raison de l'insuffisance des procédés négatifs ; mais peut-être est-il tombé lui-même, surtout vers la fin de sa vie, dans l'excès contraire, celui de l'éducation

didactique, en multipliant les tableaux synoptiques, en abusant du mécanisme dans les procédés d'instruction.

D'autre part, Pestalozzi n'admettait pas les divisions tranchées et artificielles que l'auteur de l'*Émile* avait le tort d'établir entre les divers âges de l'enfant, ne faisant intervenir dans chacune de ces périodes qu'un seul motif d'action, d'abord la nécessité, plus tard l'intérêt, à dix-huit ans seulement le sentiment et l'idée du devoir. Tout au contraire, l'instituteur de Stanz et d'Yverdon traitait l'enfant, dès l'âge le plus tendre, comme il comptait le traiter toujours, s'adressant à son cœur, à sa raison, à son âme, et n'attendant pas le progrès des années pour éveiller des facultés qu'on ne saurait cultiver trop tôt. Un jour on apprend dans l'école qu'un incendie a dévoré la ville d'Altorff. Pestalozzi rassemble ses élèves : « Voilà encore des orphelins, leur dit-il : si j'en demandais vingt ? » — Les élèves répondent : « Oui ! oui ! » — « Mais il faudra travailler davantage et manger un peu moins. — Eh bien ! père, nous le ferons pour eux. » Ajoutons cependant que la confiance de Pestalozzi dans les facultés de l'enfant dépassait quelquefois la mesure, et qu'il attribuait à la raison puérile plus de force qu'elle n'en saurait avoir. De plus, dans les dernières années de son enseignement, il accorda aux mathématiques une importance souveraine et abusa de la démonstration[1] : « Je veux, disait-il, que mes enfants ne croient que ce qui pourra leur être démontré comme deux et deux font quatre. » A quoi le P. Girard répondait finement : « Si j'avais trente fils, je ne vous en confierais pas un, car il vous serait impossible de lui démontrer comme deux et deux font quatre que je suis son père et qu'il doit m'aimer. »

Mais, à côté des défauts, les qualités ne manquent pas dans

1. C'est surtout après la mort de Pestalozzi et sous l'influence de son élève Schmidt, devenu son tyran dans les derniers jours de sa vieillesse, que l'école d'Yverdon fut une école de calcul.

la pédagogie de Pestalozzi. Signalons en passant ses efforts pour organiser l'enseignement mutuel, dont il est, avant Bell et Lancaster, le premier inventeur; les procédés qu'il employait pour obtenir l'attention et assurer la discipline, par exemple, celui qui consiste à faire prononcer à haute voix à tous les enfants à la fois les syllabes et les mots qu'ils épèlent, ou les réponses qu'ils font aux questions proposées; son aptitude à inventer des exercices de gymnastique intellectuelle; son habileté dans l'art de solliciter l'esprit de l'enfant à penser par lui-même; son culte persévérant pour la méthode intuitive, celle qui écarte les abstractions du chemin de la première enfance, et qui présente aux yeux les choses elles-mêmes dans leur réalité concrète, jusqu'au jour où l'intelligence est assez forte pour être capable d'un travail abstrait. Il distinguait, d'ailleurs, dans les choses trois éléments essentiels : le nombre, la forme, le mot. Au *nombre* il rattachait l'arithmétique, l'algèbre et l'astronomie ; à la *forme*, la géométrie, le dessin; au *mot*, la grammaire et toutes les autres connaissances humaines[1]. Mais ce qui vaut mieux que cette distinction forcée et bizarre, ce que nous préférons aux inventions pratiques de Pestalozzi, c'est l'esprit général de sa méthode, ce sont ses principes théoriques, qu'on peut résumer dans les aphorismes suivants : — Le paysan qui veut conduire son bœuf apprend à le connaître : qu'il en soit de même du pédagogue et de l'élève. — C'est dans la nature même de l'homme

1. Il est à remarquer que les élèves de Pestalozzi ont en général négligé l'ensemble du système de leur maître pour ne s'attacher qu'à un des éléments de sa méthode. Ainsi Schmidt ne s'est occupé que du *nombre*. Tobler et Blochmann ramenèrent tout à la *forme*, et enseignèrent surtout à leurs élèves la géographie physique : ils leur faisaient construire des plans en relief avec de l'argile. Enfin, le P. Girard revint au *mot* et donna au langage dans l'éducation le rôle dominant. Sa méthode consistait à associer une leçon morale et religieuse à toute étude de mots. Il l'a exposée avec talent, après l'avoir longtemps pratiquée à Fribourg, dans un livre remarquable, couronné en 1844 par l'Académie française : l'*Enseignement régulier de la langue maternelle*.

qu'il faut chercher les lois de sa culture. — Le développement de la nature humaine est soumis à l'empire des lois naturelles, et ces lois s'exercent *harmonieusement*, c'est-à-dire qu'elles développent toutes les facultés à la fois, *insensiblement*, c'est-à-dire par petites progressions lentes auxquelles la pédagogie doit se conformer. — En outre, la nature ne se développe que par l'exercice, et cet exercice suppose des objets sur lesquels les facultés agissent; par conséquent, l'observation, l'intuition des choses est le principe de toute éducation. — Enfin, tout doit être lié dans l'éducation; les connaissances nouvelles doivent reposer sur les notions déjà acquises, de même que dans l'organisme d'un animal les accroissements nouveaux se rattachent à des organes ou à des germes préexistants.

La grande supériorité de Pestalozzi sur Rousseau, c'est qu'il a travaillé pour le peuple, c'est qu'il a appliqué à un grand nombre d'enfants les principes que Rousseau ne mettait en œuvre que dans une éducation individuelle et privilégiée. Émile, après tout, n'est qu'un aristocrate; il est riche et bien né; il est comblé de tous les dons de la nature et de la fortune. Les élèves réels n'offrent pas en général à l'action des pédagogues une matière aussi docile, aussi complaisante. Pestalozzi a eu affaire le plus souvent à des enfants du peuple, qui ont tout à apprendre à l'école, parce qu'ils n'ont trouvé au foyer domestique, auprès de parents occupés ou inattentifs, ni excitations ni exemples, parce que leurs premières années n'ont été qu'un long sommeil intellectuel. Pour ces natures engourdies, bien des exercices sont nécessaires qui passeraient à bon droit pour des inutilités, s'il s'agissait d'instruire des enfants d'une autre condition. Avant de condamner, avant de railler les minuties de Pestalozzi et des pédagogues de la même école, il faut considérer au service de qui ils mettaient ces procédés. Véritable organisateur de l'éducation de l'enfance et du peuple, Pestalozzi a droit aux applaudissements de tous ceux que

préoccupe l'avenir des classes inférieures[1]. Aussi, tandis qu'il était dédaigné par le Premier Consul, auquel il remit en 1803 un *mémoire* que Bonaparte ne lut pas, il obtenait, en 1808, du philosophe Fichte ce bel éloge : « C'est de l'institut de Pestalozzi que j'attends la régénération de la nation allemande. »

Pour suivre jusqu'au bout, en Allemagne, l'influence pédagogique de Rousseau, il faudrait aller jusqu'à Frœbel, le continuateur de Pestalozzi, le créateur des salles d'asile[2]. S'il avait été donné à l'auteur de l'*Émile* de vivre assez pour visiter une de ces écoles de l'enfance, riantes d'aspect, entourées de jardins, que Frœbel a popularisées, nul doute que l'ami de la nature n'eût été satisfait. Dès l'entrée, son cœur sensible se fût ému devant ces petits êtres de trois à six ans, groupés au milieu de la verdure et des fleurs. Il ne se serait pas récrié, si la surveillante de ces enfants lui eût dit qu'on s'était inspiré de ses conseils, de son goût pour l'hygiène, en construisant ces asiles aérés, spacieux, où règne la propreté, cette élégance du pauvre. En revanche Rousseau n'eût peut-être pas compris ni approuvé tout de suite l'organisation de la salle de travail. Que font ces enfants assis autour d'une table par groupes de cinq ou de six? Ils ont entre les mains des cubes de bois, des règles plates, de petits bâtons, des arcs de cercle en fil de fer... D'autres plus grands ont devant eux des morceaux de papier de diverses couleurs, des aiguilles, du fil, du carton[3]... Tout cet attirail, compliqué et artificiel, aurait, je le crains, choqué Rousseau, qui ne permettait à Émile aucun instrument,

1. « Il faut considérer l'école de Pestalozzi comme bornée jusqu'à présent à l'enfance... L'éducation qu'il donne n'est définitive que pour les gens du peuple. » (Mme de Staël, *de l'Allemagne*, ch. XIX.)

2. Fréd. Frœbel, né en Saxe en 1778, l'année où mourait Rousseau, est mort, en 1852, après une vie consacrée tout entière à l'instruction, dans l'école normale d'institutrices qu'il avait fondée.

3. Frœbel, très-ingénieux pour systématiser les jeux de l'enfant, avait inventé sept séries d'exercices. Il y avait par suite sept catégories d'instruments : c'est ce qu'il appelait *les sept dons offerts à l'enfance*.

aucune machine, pas même un hochet. Mais il se serait radouci, sans doute, il se serait réconcilié avec Frœbel, si on lui avait expliqué que tous ces artifices servaient à exercer les sens, comme il le voulait tant lui-même; que ces enfants, si attentifs à leur travail, si occupés à réunir des petits morceaux de bois pour en faire des constructions d'architecture, apprenaient à se servir de leurs doigts; qu'en associant, pour en faire un ensemble harmonieux, des bandes de papier diversement coloriées, ils exerçaient leur vue... Et ces explications données, Rousseau eût applaudi aux autres exercices de l'école, aux rondes et aux chants destinés à former l'ouïe, aux poses mimiques, où l'enfant s'habitue à mouvoir agilement ses membres!

En résumé, Rousseau aurait pu être déconcerté par les inventions pratiques, un peu subtiles parfois, de l'ingénieux Frœbel. Il eût souri, comme tout le monde, des artifices par lesquels il obligeait l'enfant à se faire acteur au milieu de ses petits camarades, à imiter tour à tour le soldat qui monte la garde, le cordonnier qui travaille, le cheval qui piétine, l'homme fatigué qui se repose... Mais, sur les principes, il se serait mis aisément d'accord avec l'auteur de l'*Éducation de l'homme*[1], avec un penseur à l'âme tendre et noble, qui remplaçait les livres par les choses, qui à une instruction pédantesque substituait l'éducation intérieure, qui aux connaissances positives préférait la chaleur du sentiment, la vie intime et profonde de l'âme, qui respectait la liberté et la spontanéité de l'enfant, qui enfin s'efforçait d'écarter de lui les mauvaises influences et de faire à son innocence un milieu digne d'elle. « Il est important pour toute la vie de l'homme qu'à cet âge l'enfant ne se nourrisse de rien de malsain, de commun, de faux, ni de vil... Que le regard et la physionomie de ceux qui l'entourent

1. Frœbel, *Éducation de l'homme*, traduction de la baronne de Combrugghe. Bruxelles, 1861.

soient purs et sereins et lui inspirent la confiance; que l'air qui l'environne soit pur, la lumière sereine[1]. »

## IV

En France, le succès de l'*Émile* ne fut pas aussi éclatant qu'il devait l'être en Allemagne: mais Rousseau y eut aussi son heure de vogue. Mme de Genlis reconnaît elle-même une influence qu'elle essaie de ridiculiser : « Depuis cinquante ans, dit-elle, l'éducation publique et l'éducation particulière ont été soumises à une infinité de systèmes opposés les uns aux autres. D'abord on éleva *à la Jean-Jacques*. Point de maîtres, point de leçons; les enfants de la première jeunesse furent *livrés à la nature*, et, comme la nature n'apprend pas l'orthographe et encore moins le latin, on vit paraître tout à coup dans le monde des jeunes gens de l'ignorance la plus surprenante[2]. »

1. Les méthodes de Frœbel, que nous ne pouvons qu'indiquer ici, ont eu et ont encore une grande vogue en Allemagne, et surtout en Autriche. Elles ont été essayées en France, sous l'inspiration de Mme Pape-Carpantier, cette femme de cœur et d'esprit qui a le plus contribué à introduire dans notre pays les parties vraiment utiles et fécondes de la pédagogie allemande. Voici comment elle rendait compte de l'expérience faite sous ses yeux : « Les procédés de la méthode Frœbel seraient d'un grand secours. Ils serviraient à occuper utilement les enfants, et par cela seul à alléger le fardeau jusqu'ici trop lourd des directrices. Tout le temps qu'a duré l'expérience manuelle faite au *Cours pratique*, on a vu l'intérêt des enfants captivé et soutenu, sans fatigue de la part des maîtresses, comme sans contrainte de la part des enfants. La première manifestation de la vie chez l'enfant étant un besoin d'action et de mouvement, il est facile de comprendre que des procédés qui s'adressent aux sens, qui se prêtent au besoin d'activité des mains et des yeux, des procédés qui entretiennent la curiosité par leur variété inépuisable. et qui récompensent par un succès presque assuré l'enfant qui s'y applique, soient accueillis avec transport, et préférés à l'abus d'écouter, d'écouter encore et d'écouter toujours les leçons monotones et cent fois entendues de la maîtresse... »

2. Mme de Genlis, *Mémoires*. Didot, 1857, p. 342.

Les femmes particulièrement s'éprirent des idées d'un philosophe qui, par sa sentimentalité éloquente, parlait à leur cœur. Au premier rang de celles qui, avec quelque originalité propre, doivent être considérées à des degrés divers comme des disciples ou tout au moins comme des émules de l'auteur de l'*Émile,* on peut citer Mme d'Épinay, Mme de Staël, et même Mme Necker de Saussure, une libre penseuse, une catholique libérale, une protestante orthodoxe.

Quand elle se piquait d'avoir des idées sur l'éducation, Mme d'Épinay obéissait moins à une vocation personnelle qu'à une mode du temps. Le goût pédagogique a été, même avant Rousseau, une des manies du dix-huitième siècle. « Partout, en Allemagne et en Angleterre, comme en France, il n'y avait pas d'affaire plus importante, de question plus souvent agitée, que la fabrication de l'homme idéal et du citoyen parfait[1]. » L'éducation tentait même des femmes mondaines, peu faites, semble-t-il, pour régenter par de graves leçons les enfants auxquels elles donnaient par leur conduite de si frivoles exemples. Tel est précisément le cas de Mme d'Épinay qui, vers 1756 et 1757, partageait ses affections entre Grimm et ses deux enfants. Rousseau était alors le familier de Mme d'Épinay ; les théories de l'*Émile* fermentaient déjà dans son imagination, et il les exposait volontiers. Il faut dire, à l'honneur de Mme d'Épinay, qu'elle ne les acceptait pas toutes, aidée peut-être en cela par le bon sens de ses autres amis, Diderot et Duclos : « Je ne sais, écrit-elle à son fils, si vous étiez chez moi le jour qu'on parlait d'un homme d'esprit qui a pour maxime de ne commencer l'éducation des enfants qu'à l'âge de douze ans. Avant, dit-il, de cultiver l'esprit, il faut donner au corps le temps de se fortifier... Ce système est bien singulier : c'est comme si l'on défendait aux enfants de mouvoir leurs

1. Voyez *Œuvres* de Mme d'Épinay, Paris, 1869, *Introduction* par M. Challemel-Lacour, p. XVII.

bras et de se servir de leurs mains dans le temps qu'ils apprennent à marcher... Nous ne devons négliger aucune de nos facultés : elles exigent toutes une culture égale[1]. »

Quand on a affaire à une coquette aimable et spirituelle, qui fréquente les concerts et les spectacles, qui reçoit une société brillante, n'est-il pas vrai que les internats semblent faits exprès pour elle, puisqu'ils lui permettent de concilier les devoirs de la maternité avec les exigences de la vie mondaine? Mme d'Épinay ne profita pas cependant des commodités de l'éducation publique : elle garda ses enfants auprès d'elle, ce qui témoigne de son bon cœur de mère plus que de sa prévoyance et de sa sagesse. Si l'éducation domestique est bonne quelque part, ce n'est pas dans la maison de Mme d'Épinay qu'elle pouvait l'être. Dans la comparaison qu'elle institue entre les colléges et l'éducation privée, il est singulier de voir qu'elle compte précisément à l'avantage de la seconde la facilité et la diversité des plaisirs : « On n'admet au collége qu'un petit nombre de jeux souvent peu convenables à la jeunesse. » Les exercices du corps, le jeu de barre ou la balle, sont évidemment peu conformes à la dignité d'un petit gentilhomme élégant et musqué, « qui trouve dans la maison de son père tous les plaisirs de son âge à son choix ».

Le renom de légèreté qu'on a fait au dix-huitième siècle ne paraît que trop justifié quand on apprend de Mme d'Épinay comment elle entendait l'éducation de sa propre fille. Il est difficile de pousser plus loin la complaisance, le désir d'éviter à une enfant toute contrainte et toute fatigue, le dédain de l'instruction solide, la frivolité superficielle et mondaine. « Je veux que ma fille se lève tous les jours à huit heures. » A dix heures, Mlle d'Épinay aura déjà bien utilement employé sa journée, puisqu'elle aura déjeuné et fait sa toilette. Avant le dîner se placent une lecture chré-

1. Mme d'Épinay, *Lettres à mon fils*, t. I, p. 112.

tienne et un exercice d'écriture, puis une promenade. Après le dîner, jusqu'à quatre heures, la jeune fille reste auprès de sa mère; de quatre à cinq elle étudie le catéchisme, et du catéchisme passe sans transition à des scènes de comédie qu'elle apprend par cœur. Une heure d'histoire et de géographie complétait ces études sommaires. Le reste du temps était employé à la promenade ou à la conversation. Dans cette éducation de princesse, Mme d'Épinay n'admet guère les réprimandes et les punitions : « Si aucun raisonnement ne réussit à fixer l'attention de ma fille, *gardez-vous de la gronder*, car, sans compter que cela aurait un effet tout contraire à mes vues, c'est que cela n'en vaut pas la peine et qu'*une fille a du temps de reste pour apprendre*[1]. »

Malgré ce ton général de paresse et d'indolence, l'inspiration de Rousseau se manifeste en maint endroit. Mme d'Épinay, par exemple, écarte de l'instruction les *Fables* de La Fontaine : « Quelque simples et quelque naïves qu'elles paraissent, les enfants ne les entendent point. » C'est à la sensibilité des enfants qu'elle veut qu'on s'adresse pour les gouverner : « Si ma fille a commis quelque faute, dit-elle à sa gouvernante, montrez-lui l'extérieur de quelqu'un qui a du chagrin. » Enfin, éprise de la nature, comme Rousseau, elle demande qu'on parle aux yeux plus qu'à l'esprit : « Apprenez à ma fille à admirer les beautés de la nature, par exemple, à voir travailler les insectes; les petites choses sont plus à la portée des enfants. »

Mme d'Épinay avait mis Rousseau dans la confidence de ses essais de pédagogie. L'aimable bourru lui répondit que l'idée d'écrire à son fils était très-heureusement trouvée pour lui former le cœur et l'esprit, que les lettres étaient excellentes,... mais qu'elles ne valaient rien pour lui. Le fait est que le jeune d'Épinay ne méritait guère, à dix ans surtout, qu'on lui écrivît sur ce ton sérieux et solennel.

1. Mme d'Épinay, *Lettre à la gouvernante de ma fille*, t. II, p. 35.

Mme d'Épinay elle-même, dans ses lettres, s'impatiente du peu de résultat qu'elle obtient, elle y traite durement le jeune fat qui, dans un milieu factice et léger, ne profita guère des sermons affectés et prétentieux de sa mère sur les plaisirs champêtres, sur la simplicité et la franchise des mœurs.

Il faut sans doute savoir gré à Mme d'Épinay d'avoir voulu réserver, parmi ses heures de dissipation et dans sa maison mondaine, un coin sérieux et austère consacré à l'éducation de ses enfants. Mais il faut bien avouer aussi qu'elle était fort déplacée dans ce rôle, et que Rousseau méritait d'inspirer des disciples d'un esprit plus élevé et moins artificiel. Ces disciples, il les a trouvés, et il sera toujours glorieux pour sa mémoire d'avoir, par exemple, excité l'admiration d'une femme telle que Mme de Staël.

Dans ses *Lettres sur les écrits et le caractère de J.-J. Rousseau,* Mme de Staël, avec l'enthousiasme de la jeunesse, célébrait l'*Émile* comme une œuvre admirable « qui confond l'envie après l'avoir excitée ». Et cependant elle avait été élevée dans un sens tout opposé à celui de Rousseau : Mme Necker ne voulut agir sur l'esprit de sa fille que par l'esprit. Il nous serait difficile de souscrire à tous les éloges qu'elle prodiguait alors à Rousseau. On sent, dans cette analyse, qui n'est qu'un dithyrambe, l'ardeur mal réglée d'un talent à ses débuts. L'auteur semble nous avertir elle-même qu'il ne faut pas prendre à la lettre ses louanges emphatiques, lorsque, après avoir porté aux nues le système de Rousseau, elle déclare qu'elle ne le suivra pas entièrement pour l'instruction de son fils[1]. On prône une méthode, on s'écrie qu'elle est l'idéal de l'éducation : mais on laisse aux autres le soin de l'expérimenter. On proclame

1. « Je ne sais pas si je suivrais entièrement pour mon fils la méthode de Rousseau. » Voyez, sur les idées pédagogiques de Mme de Staël, la *Notice sur le caractère et les écrits de Mme de Staël,* écrite par Mme Necker de Saussure. (*Œuvres posthumes* de Mme de Staël. Paris, 1844, pp. 36, 37.)

que l'*Émile* « est l'éducation de l'espèce », ce qui ne compromet pas et ne veut rien dire, et l'on s'empresse de diriger tout autrement l'éducation des individus.

Plus tard, en 1810, l'auteur du beau livre *de l'Allemagne*, désavoua en partie les exagérations de ses premiers ouvrages. Observatrice intelligente des efforts et des succès de Pestalozzi, Mme de Staël n'hésitait pas alors à préférer sa méthode à celle de Rousseau[1]. L'éducation négative ne lui sourit plus. Elle reconnaît qu'Émile, qui n'a rien appris jusqu'à l'âge de douze ans, a perdu six années précieuses de sa vie : « Ses organes intellectuels n'acquerraient jamais la flexibilité que l'exercice, dès la première enfance, pouvait seul leur donner. » Cet exercice, elle voudrait qu'il fût dirigé selon les méthodes de Pestalozzi, méthodes dont elle constate les brillants résultats pour l'étude des mathématiques, mais qu'elle voudrait voir appliquer aux autres parties de l'instruction, et notamment à l'enseignement des langues.

En 1788, Mme de Staël s'étonnait qu'on trouvât chimérique l'éducation d'Émile. « On se plaint, disait-elle, des soins infinis que cette éducation exigerait : sans doute, dans un séjour pestiféré, l'on se défend avec peine de la contagion, mais Émile enfant s'élèverait de lui-même dans une ville habitée par des Émiles ! » En 1810 elle a changé d'avis : elle n'hésite plus à déclarer que le plan de Rousseau est impraticable. Chaque homme, dans ce système, dit-elle spirituellement, serait obligé de consacrer sa vie entière à l'éducation d'un autre, et « les grands-pères seuls se trouveraient libres de commencer une carrière personnelle ».

A vrai dire, Mme de Staël n'apporte pas beaucoup d'originalité dans ses réflexions sur l'éducation. Tant qu'elle ne connaît que Rousseau, elle ne jure que par lui. Une fois

1. *De l'Allemagne*, chap. XIX, *des Institutions particulières d'éducation.*

qu'elle est initiée aux méthodes de Pestalozzi, elle n'estime plus dans Rousseau que ce qu'il a de commun avec Pestalozzi. Mais, du moins, les vérités essentielles aux deux doctrines, elle les fait valoir avec cette pénétration et cette finesse d'intelligence qui sont les sources de la richesse de son style. On n'a jamais mieux caractérisé le système d'éducation progressive suivi par Rousseau et par Pestalozzi : « Rousseau exerce les enfants par degrés. Il veut qu'ils fassent eux-mêmes tout ce que leurs petites forces leur permettent. Il ne hâte point leur esprit; il ne les fait pas arriver au résultat, sans passer par la route... Il veut qu'on développe les facultés avant d'apprendre les sciences. » Elle comprend à merveille la nécessité de la gradation, de la liaison dans les études : « Ce qui lasse les enfants, c'est de leur faire sauter les intermédiaires, de les faire avancer, sans qu'ils sachent ce qu'ils croient avoir appris. Il n'existe pas de trace de ces inconvénients chez Pestalozzi; avec lui, les enfants s'amusent de leurs études, parce qu'ils goûtent dès l'enfance le plaisir des hommes faits : savoir, comprendre et terminer ce dont ils sont chargés. »

Les biographes de Mme de Staël nous apprennent que dans l'éducation de ses propres enfants elle rejetait les moyens d'instruction divertissants et faciles. Elle donne avec vigueur les motifs de cette exclusion, dans un chapitre remarquable du livre *de l'Allemagne :* « L'éducation faite en s'amusant disperse la pensée; la peine en tout genre est un des grands secours de la nature; l'esprit de l'enfant doit s'accoutumer aux efforts de l'étude, comme notre âme à la souffrance... Vous enseignerez avec des tableaux, avec des cartes, une quantité de choses à votre enfant, mais vous ne lui apprendrez pas à apprendre[1]. »

Le rêve pédagogique de Mme de Staël était de concilier la

1. *De l'Allemagne*, chap. XVIII, *des Universités allemandes*.

vieille éducation, c'est-à-dire l'étude des langues, avec les procédés de Pestalozzi. Jamais penseur n'a plus nettement compris, jamais écrivain n'a plus brillamment exprimé, les avantages de l'enseignement grammatical et littéraire. « L'étude des langues est beaucoup plus favorable aux progrès des facultés dans l'enfance que celle des mathématiques ou des sciences physiques... Le sens d'une phrase dans une langue étrangère est à la fois un problème grammatical et intellectuel. Ce problème est tout à fait proportionné à l'intelligence de l'enfant : d'abord il n'entend que les mots, puis il s'élève jusqu'à la conception de la phrase, et bientôt après, le charme de l'expression, sa force, son harmonie, tout ce qui se trouve enfin dans le langage de l'homme, se fait sentir par degrés à l'enfant qui traduit. Il s'essaie tout seul avec les difficultés que lui présentent deux langues à la fois; il s'introduit dans les idées successivement, compare et combine divers genres d'analogie et de vraisemblance, et l'activité spontanée de l'esprit, la seule qui développe vraiment la faculté de penser, est vivement excitée par cette étude. Le nombre des facultés qu'elle fait mouvoir à la fois lui donne l'avantage sur tout autre travail. »

Témoin attentif, sinon inventrice originale en matière d'éducation, M^me^ de Staël est la justesse même quand elle apprécie les divers essais pédagogiques de son temps. A ceux qui veulent que les mathématiques soient la base de l'instruction, elle fait observer que « cette étude, dans le premier âge, n'exerce que le mécanisme de l'intelligence ». Aux partisans des sciences naturelles, elle répond « que ces sciences ne sont pour l'enfance qu'un divertissement, des hochets savants ». Aux fanatiques des *leçons de choses*, qui fatiguent l'enfant, sans exercer son jugement, en faisant passer devant ses yeux une multitude de spectacles, elle objecte que « le développement d'une faculté, l'attention, est beaucoup plus essentielle que quelques connaissances de plus ».

Dans cette étude rapide des pédagogues de l'école de Rousseau, nous suivons une progression descendante. Des écrivains qui ont le plus largement adopté les idées de l'auteur de l'*Émile*, nous passons à ceux qui n'ont fait avec lui qu'une alliance temporaire ou partielle. C'est ainsi que Mme de Staël, éclairée par l'effort de sa réflexion propre comme par l'observation de ce qui se passait en Allemagne, échappait à l'empire du génie qui l'avait conquise et dominée dans sa jeunesse, pour concevoir des principes d'éducation tout différents, qu'elle appliquait à la direction de sa famille : « J'ai présenté à mes enfants la vie telle qu'elle est, disait-elle, et je ne me suis servie d'aucune ruse avec eux. »

L'opposition est encore plus marquée entre Rousseau et l'auteur de l'*Éducation progressive*, Mme Necker de Saussure[1]. Bien qu'elle soit un peu raisonneuse et un peu pédante, bien qu'elle manque de souplesse, de bonne humeur, et n'envisage les choses humaines qu'à travers un voile sombre, Mme de Saussure a du moins écrit sur la nature de l'enfant, sur le but de l'éducation, sur la destination de la femme, un des meilleurs livres de notre littérature pédagogique. Il n'est pas question, bien entendu, de la mettre d'accord avec Rousseau sur les principes. Pour elle, l'homme est mauvais; le premier soin de l'instituteur doit être de le redresser, de le relever de sa déchéance; le but de la vie n'est pas le bonheur, comme le soutient une doctrine immorale, c'est le perfectionnement; la base de l'éducation doit être la religion. Jusqu'ici le désaccord est absolu. Mais dans la pratique, les deux penseurs se rapprochent, et, jusque dans ses protestations contre son compatriote genevois, Mme de Saussure garde quelque chose de l'esprit de Rousseau. Ainsi, elle ne veut pas de l'éducation négative, qui s'en remet à la nature : l'instituteur ne doit pas *laisser faire*, mais *faire faire*[2]; mais, en même temps,

1. *Éducation progressive, ou Étude du cours de la vie*, 1828, 1832, 1838.
2. *Ibid.*, etc., t. I, liv. I, chap. V.

elle demande qu'on fortifie la volonté afin que l'éducation trouve en elle un point d'appui, qu'on raffermisse le caractère, qu'on accorde une certaine indépendance à l'enfant, « qu'on le laisse se décider dans les cas permis, qu'on évite les demi-ordres, les demi-obligations, les sollicitations tacites, les insinuations. » N'est-ce pas retenir de la théorie de Rousseau tout ce qui est juste et pratique, à savoir la nécessité d'associer les forces propres et spontanées de l'élève à l'œuvre de l'éducation? Mme de Saussure adopte un juste milieu entre l'éducation active qui abuse de la leçon du maître et l'éducation passive qui abuse de la liberté de l'élève. Elle eût volontiers accepté ce précepte de Frœbel : « Que les instituteurs ne perdent pas de vue cette vérité, il faut que toujours et à la fois ils donnent et ils prennent, qu'ils devancent et suivent, qu'ils agissent et laissent agir. »

C'est à Rousseau, on peut l'affirmer, que l'auteur de l'*Éducation progressive* a emprunté l'idée fondamentale de son livre, l'idée d'un développement successif des facultés auquel doit correspondre un mouvement parallèle des méthodes pédagogiques. Elle suit l'éveil des sens chez les nouveau-nés. Elle considère l'enfant comme un être à part « qui ne vit que de sensations et de désirs ». Elle voit, comme Rousseau, dans l'enfance, une période distincte de la vie, un âge dont l'éducation a ses règles propres[1]. Il est vrai que les ressemblances s'arrêtent là : car Mme Necker de Saussure s'empresse d'ajouter que, dès la cinquième année, l'enfant est en possession de toutes les facultés intellectuelles. Il n'est plus seulement un être sensible, un animal robuste, comme Émile; il est un être complet, âme et corps. L'éducation, par suite, doit tenir compte de sa double nature. L'éducation morale ne doit pas se séparer de l'édu-

1. Mme Necker de Saussure consacre à l'étude de l'enfant (de deux à cinq ans) les livres II et III du premier volume.

cation physique et ne saurait commencer trop tôt. « Grande erreur de croire que la nature procède dans l'ordre systématique imaginé par Rousseau. Avec elle, on ne saisit de commencement nulle part. On ne la surprend point à créer, et toujours il semble qu'elle développe[1]. » De même, dans l'éducation, il faut savoir faire appel à la fois, et le plus tôt qu'on le peut, aux divers mobiles, instinctifs ou réfléchis, égoïstes ou affectueux, qui ébranlent la volonté.

Mme Necker de Saussure est bien ouvertement de l'école de Rousseau, lorsque, après avoir recommandé la culture de la raison et des facultés intellectuelles, elle plaide aussi pour le sentiment, pour les facultés « qui, dit-elle, entretiennent dans l'âme cette disposition calme, élevée, sereine, pleine de charme, qu'on appelle la contemplation ». Elle l'est encore, lorsque, pour développer le goût du beau, elle dirige l'attention de l'enfant vers les choses, non vers les idées : « Montrez-lui un beau coucher de soleil ; que rien de ce qui peut l'enchanter ne passe inaperçu ; » lorsque enfin, elle met la conscience au-dessus de la science, et l'éducation intérieure de l'âme au-dessus de l'instruction superficielle et formelle : « Instruire un enfant, c'est le construire en dedans, c'est le faire devenir un homme. »

Vraiment supérieure par la noblesse grave de ses aspirations, Mme de Saussure a seulement le tort d'être un peu rigide, un peu austère. D'un autre côté, il y a dans son livre trop de déclarations vagues, pas assez de procédés pratiques. Ce défaut est moins apparent dans la partie de son ouvrage où elle traite de l'éducation des femmes[2]. Ici, abordant un sujet qu'elle connaît mieux et où elle apporte plus de passion encore et plus d'expérience, Mme de Saussure a le double mérite d'assigner à la destinée des femmes un idéal élevé et de déterminer avec précision les moyens

1. *Éducation progressive*, t. I, p. 261.

2. Le tome III de l'*Éducation progressive* est tout entier consacré à l'éducation des femmes.

de l'atteindre. Elle se plaint qu'on s'en tienne trop souvent au programme de Rousseau, celui d'une éducation exclusivement relative aux devoirs conjugaux de la femme. Elle demande qu'on marie les jeunes filles plus tard, afin qu'elles aient le temps de devenir des « esprits éclairés et des créatures intelligentes »; afin qu'elles puissent acquérir, non pas « un assortiment de toutes petites connaissances », mais une instruction solide qui les prépare aux devoirs de la société et de la maternité, qui fasse d'elles les premières institutrices de leurs enfants, qui enfin les achemine vers cette perfection personnelle dont elles n'achèveront de se rapprocher que par les efforts de toute leur vie.

## V

La puissance d'un grand penseur se reconnaît peut-être plus encore à l'influence qu'il exerce même sur ceux qui le réfutent et le combattent, qu'au grand nombre de ses disciples et de ses amis. Cette gloire n'a pas manqué à Rousseau, d'imposer, par l'ascendant du génie, quelques-unes de ses idées, à ses adversaires et à ses détracteurs. Mme de Genlis, le cardinal Gerdil, d'autres encore, plus humbles et plus obscurs, témoignent involontairement de l'autorité que les grands esprits conquièrent de force, même sur ceux dont les préjugés leur résistent.

Mme de Genlis est une des femmes de notre pays qui ont eu au plus haut degré la vocation de la pédagogie. Seulement cette vocation tournait à la manie et s'éparpillait sur l'universalité des choses. Mme de Genlis eût voulu tout savoir pour tout enseigner. « Mme de Genlis, a dit finement Sainte-Beuve, était plus qu'une femme auteur : elle était une femme *enseignante*, elle était née le signe au front[1]. »

1. Sainte-Beuve, *Causeries du lundi*, t. III, p. 24.

Elle pratiqua tour à tour les arts les plus frivoles et les sciences les plus graves, les travaux champêtres et les raffinements de la cour; elle savait l'histoire, et surtout la chronologie; elle se piquait de philosophie à sa manière, bien qu'elle fût l'ennemie jurée des philosophes; elle étudiait la médecine et l'exerçait dans les villages, en payant ses malades, il est vrai : « Elle saignait elle-même tout paysan qui se présentait : comme elle leur donnait trente sous pour chaque saignée, il s'en présentait beaucoup »; elle dessinait avec zèle et jouait de la harpe avec talent; elle chassait, elle montait à cheval, elle jouait au billard; elle jardinait à ses heures : mais surtout et en tout lieu elle moralisait, elle dissertait, elle professait. Elle est le type accompli de ces esprits de second ordre, propres et en même temps inférieurs à toutes les tâches, que vous ne prenez jamais à court, mais qui ne vous satisfont sur rien, qui touchent à toutes choses et n'en approfondissent aucune, et qui, à la fois, séduisent et fatiguent par leur intarissable facilité.

Les jeunes filles jouent volontiers *à la maman* avec leurs poupées : dès l'âge de sept ans, M^me^ de Genlis joua à l'institutrice. « J'avais le goût d'enseigner aux enfants et je m'étais faite maîtresse d'école d'une singulière manière... De petits garçons du village venaient sous la fenêtre du château de mes parents pour jouer et couper des joncs. Je m'amusais à les regarder et bientôt je m'imaginai de leur donner des leçons, c'est-à-dire de leur enseigner ce que je savais : le catéchisme, quelques vers des tragédies de M^lle^ Barbier, et ce qu'on m'avait appris par cœur des principes de musique... Mes petits disciples, rangés au bas du mur, au milieu des roseaux et des joncs, le nez en l'air pour me regarder, m'écoutaient avec la plus grande attention[1]. »

1. Voyez les *Mémoires* de M^me^ de Genlis, édition de F. Barrière, 1857. *Avertissement*, p. III.

Comment s'étonner que, douée de dispositions aussi précoces pour la pédagogie, Mme de Genlis ait durant toute sa vie écrit sur l'éducation? L'institutrice villageoise de sept ans fut, vingt ans plus tard, la gouvernante des filles de la duchesse de Chartres. Ce n'est pas tout : en 1781, le duc de Chartres (Philippe-Égalité) la nomma *gouverneur* de ses fils[1]. Elle trouva dans la maison d'Orléans de quoi amplement exercer sa vocation professorale, en même temps qu'elle put y donner satisfaction à ses goûts mondains et brillants. La femme à la mode, l'élégante dame de cour, nuit un peu, dans la personnalité complexe de Mme de Genlis, à l'institutrice zélée et attentive. Si la lecture de son principal ouvrage, *Adèle et Théodore*, est fatigante et pénible, si elle décourage vite l'attention, c'est que des intrigues amoureuses et des aventures de cour y viennent interrompre sans cesse l'exposé des principes pédagogiques de l'auteur.

L'éducation des princes, avec « celle des jeunes personnes et des hommes », tel est l'objet des *Lettres sur l'éducation*, que Mme de Genlis, pour rivaliser avec la Sophie et l'Émile de Rousseau, intitula *Adèle et Théodore*[2]. Nourrie des livres de Nicole et de Duguet qu'elle cite sans cesse, la gouvernante des enfants d'Orléans semble s'être efforcée d'apporter dans son rôle quelque franchise et quelque liberté. Notons surtout le caractère moderne de l'éducation qu'elle leur donna : « Je suis, dit-elle, la première institutrice de princes en France qui ait imaginé d'imiter l'excellente coutume pratiquée dans les pays étrangers d'apprendre aux enfants les langues vivantes par l'usage. Je donnai à

1. Mme de Genlis dirigea l'éducation de M. de Valois (Louis-Philippe), de ses frères, M. de Montpensier, M. de Beaujolais, et de leur sœur, Mme Adélaïde.

2. Voyez *Adèle et Théodore* ou *Lettres sur l'Éducation*, 3 vol. 1782. Mme de Genlis a consacré aussi à l'éducation des princes une pièce de son *Théâtre : Vatech, ou le Gouverneur d'un prince.*

mes jeunes princesses une femme de chambre anglaise et une autre qui savait l'italien, de sorte qu'à cinq ans elles entendaient trois langues et parlaient parfaitement bien anglais et français[1]. » Remarquons aussi que Mme de Genlis gouverna ses élèves simplement et durement, les habituant « à mépriser la mollesse, à se coucher sur des lits de bois, recouverts d'une simple natte de sparterie. » S'inspirant d'une idée de Basedow, elle désirait surtout pour les princes des gouverneurs qui eussent déjà acquis de l'expérience en élevant d'autres enfants et « fait quelques essais de leur talent sur des enfants du peuple[2] ». Et de même reprenant, sans en nommer l'auteur, un des projets de l'abbé de Saint-Pierre, elle rêvait de faire bâtir « à sept ou huit lieues de la cour une *maison d'éducation*, où le jeune prince pût passer trois ou quatre mois par an[3] ».

Bien qu'elle eût l'âme profondément aristocratique, Mme de Genlis, après la révolution de 1789, parut un instant suivre le courant libéral qui emportait les esprits. C'est alors qu'elle publia les *Conseils sur l'éducation du dauphin*, et quelques parties de son journal d'éducation, sous le titre de *Leçons d'une gouvernante*. Elle n'a jamais cessé de prêcher l'amour du peuple aux souverains, et il faut lui rendre cette justice qu'elle n'a pas seulement écrit pour les gens de cour. Elle proteste elle-même, et avec vivacité, « qu'elle est le premier auteur qui se soit occupé de l'éducation du peuple. Cette gloire, ajoute-t-elle, est chère à mon cœur[4]. » Mme de Genlis cite à l'appui de ses prétentions

1. *Mémoires*, etc., p. 189. « L'été, à Saint-Leu, dit Sainte-Beuve, chacun de ses élèves avait un petit jardin qu'ils cultivaient eux-mêmes, et le jardinier qui les dirigeait ne leur parlait qu'allemand. Mais, si l'on jardinait en allemand, on dînait en anglais, on soupait en italien. »

2. Voyez l'ouvrage intitulé : *Éducation des princes*, par M. Basedow, traduit par M. de B***, Yverdon, 1777. Mme de Genlis répondait par là aux déclarations de Rousseau : « On voudrait que le gouverneur eût déjà fait une éducation, c'est trop. Un même homme ne peut en faire qu'une. »

3. *Adèle et Théodore*, t. III, p. 291.

4. Voyez les *Veillées du château*, édition de 1826. Préface, p. XXIII.

le quatrième volume de son *Théâtre d'éducation*, qui « parut en 1782, et qui est, dit-elle, uniquement destiné aux enfants de marchands, d'artisans;... les domestiques, les paysans y verront le détail de *leurs obligations*, de *leurs devoirs*. » Peut-être ne suffit-il pas pour prétendre au titre de pédagogue populaire d'avoir à nouveau enseigné au peuple, sous une forme d'ailleurs trop raffinée, *ses obligations* et *ses devoirs*. Les écrivains les moins démocratiques de l'ancien régime n'ont jamais manqué à cette tâche, parce qu'ils servaient ainsi l'intérêt monarchique, qui est d'avoir un peuple sage et obéissant; M^me^ de Genlis n'a guère dépassé ce point de vue.

M^me^ de Genlis n'a cessé de critiquer Rousseau, et néanmoins, dans ses romans d'éducation, l'inspiration de Rousseau est partout présente. Ajoutons que les chimères de Jean-Jacques ne sont pas ce que M^me^ de Genlis imite le moins. Comment ne pas reconnaître un élève de Rousseau chez le père d'Adèle et de Théodore, qui s'éloigne de Paris pour se consacrer entièrement à l'éducation de ses enfants, pour se faire « leur gouverneur et leur ami, pour dérober enfin l'enfance de son fils et de sa fille aux exemples du vice »? Et les méthodes patronnées par Rousseau, les leçons imprévues, les moyens indirects employés pour instruire sans en avoir l'air? M^me^ de Genlis, sans qu'elle s'en doute peut-être, n'en veut pas d'autres. Rien de divertissant comme la description du château du baron d'Almane, le père d'Adèle et de Théodore. Ce n'est plus un château, c'est une maison d'école : les murs ne sont plus des murs, mais des tableaux d'histoire ou des cartes de géographie. « Quand nous voulons faire étudier l'histoire à nos enfants selon un ordre chronologique, nous partons de ma chambre à coucher, qui représente l'histoire sainte; de là nous entrons dans ma galerie, où nous trouvons l'histoire ancienne; nous arrivons dans le salon, qui contient l'histoire romaine, et nous finissons par la galerie de M. d'Almane (c'est la

baronne qui parle), où se trouve l'histoire de France[1]. » Et ce ne sont pas seulement les murs qui enseignent l'histoire aux jeunes habitants du château d'Almane : c'est tout ce qui les entoure. Dans sa féerie pédagogique, Mme de Genlis veut que l'enfant ne trouve pas devant lui, à sa portée et sous sa main, un seul objet qui ne soit transformé en instrument d'instruction. Adèle et Théodore ne peuvent pas prendre un écran sans y trouver figurée et exposée tout au long une question de géographie. Voici des tableaux accrochés à la tapisserie : ce sont des scènes historiques; derrière on a eu soin d'écrire l'explication de ce qu'elles représentent. Au moins ces cinq ou six paravents qu'on déploie dans l'appartement aux jours de froidure n'ont pas de prétention instructive? Détrompez-vous : on y a peint, on y a écrit l'histoire d'Angleterre, d'Espagne, d'Allemagne, celle des Maures et des Turcs. Jusque dans la salle à manger, les yeux d'Adèle et de Théodore ne resteront pas oisifs : la mythologie encombre tous les panneaux de la salle, et « elle fait ordinairement le sujet de la conversation pendant le dîner ». Il n'est pas possible d'aller plus loin, et de gâter plus naïvement par l'abus une méthode excellente en elle-même. Dans ce château ensorcelé pour ainsi dire par la fée de l'histoire, il n'y a pas un regard perdu, pas une minute vide de leçon, pas un coin où l'on puisse rêver et perdre son temps[2]. L'histoire nous y poursuit comme un spectre, comme un cauchemar, le long des corridors, dans l'escalier et jusque sur les tapis que l'on foule aux pieds, et sur les fauteuils où l'on s'assoit. Le vrai moyen de dégoûter à jamais un enfant de l'histoire,

1. *Lettres sur l'éducation*, t. I, p. 42.

2. Mme de Genlis avait mis ce système en pratique dans l'éducation des princes d'Orléans. Un Polonais, dessinateur habile, avait peint pour eux l'histoire sainte, l'histoire ancienne, celle de la Chine et du Japon. Ces tableaux, industrieusement dessinés, étaient vus à travers une « lanterne magique ». (*Mémoires*, p. 193.)

se serait de le condamner à vivre huit jours dans la maison-école de Mme de Genlis.

L'imitation de Rousseau se marque sur d'autres points. Ainsi, jusqu'à douze ans, Adèle « ne connaîtra pas un seul des livres que toutes les jeunes personnes savent par cœur »; elle n'aura lu ni *Télémaque*, ni les *Lettres* de Mme de Sévigné, ni le *Théâtre* de Corneille ou de Racine! Est-ce Rousseau ou Mme de Genlis qui a écrit : « A douze ans, Adèle n'aura pas d'idées, mais elle n'en aura pas une fausse[1]? » Le principe essentiel de l'éducation, d'après Mme de Genlis, « c'est de ne point se presser, de n'apprendre aux enfants que ce qu'ils peuvent comprendre »; et elle veut bien avouer elle-même que Rousseau est le premier qui ait développé ce principe[2].

Les scènes préparées, où l'enfant reçoit sans qu'il s'en doute la première révélation de la vertu ou de la science, abondent dans les longs et monotones écrits de Mme de Genlis. « Vous ne sauriez croire combien cette manière de donner des leçons est amusante; au lieu de ces froids sermons si ennuyeux à répéter et à entendre, nous avons le plaisir d'inventer de jolis plans, que nous mettons en action. » Pourquoi donc tant décrier l'*Émile*, quand on le copie à chaque page, sinon dans ses tendances, au moins dans ses procédés?

Ce n'est pas que Mme de Genlis, dans sa perpétuelle fièvre pédagogique, n'ait rencontré parfois quelques idées neuves, originales, sinon justes et utiles. Elle ne veut pas, par exemple, qu'on fasse lire tout de suite aux enfants les ouvrages classiques et parfaits. A quatorze ans, Adèle et Théodore connaissent les auteurs de second ordre, Campistron, Destouches, Marivaux, La Chaussée, mais ils n'ont lu

1. *Lettres*, etc., t. II, p. 151.
2. Mme de Genlis ne faisait exception que pour deux livres, les *Veillées du château*, dont elle est l'auteur, et les *Conversations d'Émilie*, de Mme d'Épinay.

ni Corneille ni Racine : on les leur fait attendre pour la quinzième ou la seizième année ; on leur ménage comme une surprise, avec des artifices analogues à ceux d'une coquette qui veut se faire désirer, la révélation des grands chefs-d'œuvre de notre littérature. Il y a bien quelque justesse dans les raisons que Mme de Genlis met en avant pour expliquer cette innovation : elle veut préparer peu à peu l'esprit de l'enfant à saisir les beautés de l'ordre le plus élevé, et ne pas le dégoûter des grandes œuvres par une lecture prématurée, faite à un âge où l'on est hors d'état d'en sentir le mérite. Mais, d'autre part, ces raffinements pédagogiques n'auront-ils pas des inconvénients graves ? d'abord celui d'employer inutilement à la lecture d'ouvrages médiocres un temps précieux, et encore le tort de fausser le goût en proposant des modèles inférieurs et imparfaits à l'âge des impressions ineffaçables[1] ?

Je ne songe pas à médire des écrivains qui essaient d'animer la pédagogie par la variété des entretiens, par l'agrément des leçons, par des emprunts à la forme dramatique. Notre temps nous a donné un charmant exemple de ce que peut, en ce genre, la verve d'un homme d'esprit qui, devenu pédagogue, se ressouvient qu'il a été auteur dramatique, et qui écrit de véritables vaudevilles d'éducation[2].

1. Mme de Genlis, avec son imagination qui s'exalte et s'emporte trop aisément, se figure qu'elle excitera une grande attente, une extrême impatience, pour les ouvrages dont elle remet à plus tard la lecture. Je veux croire qu'elle ne se trompe pas. Cependant, il est permis de sourire, lorsque, dans son style déclamatoire et mélodramatique, elle raconte la scène suivante : « Nous causions un jour, le prince et moi, quand tout à coup, jetant les yeux sur la pendule, il s'écria : « Il est onze heures, j'ai dans cet instant quinze ans : embrassez-moi et souvenez-vous de votre promesse. — Quelle promesse ? — Celle de me donner le livre que je désire depuis si longtemps, *Télémaque*... » N'est-il pas à craindre que ces impatiences-là, à supposer qu'on puisse les exciter, n'aboutissent à des déceptions, et que l'enfant dont on aura allumé l'imagination, ne ferme le livre avec dépit, en disant : « Quoi ! n'est-ce donc que cela ? »

2. Voyez les deux volumes à la fois si agréables et si raisonnables de M. Legouvé, *les Pères et les enfants au dix-neuvième siècle*.

Avec beaucoup moins d'esprit et de grâce, Mme de Genlis a composé un *Théâtre* et des romans, où le précepte moral est comme perdu dans une multitude de descriptions, de récits, de scènes à effet. Nous nous en plaindrions moins si les élèves qu'elle forme ne se ressentaient pas de tout cet appareil théâtral, s'ils ne nous apparaissaient pas comme des gens qui jouent un rôle. Il nous semble toujours entendre dire à Adèle et à Théodore : « Regardez-nous, écoutez-nous! comme nous sommes sensibles! comme nous sommes courageux!... » Rien de naturel ni de libre dans cette éducation : tout est tendu, affecté. Les personnages de Mme de Genlis veulent se donner en spectacle, et pour dire le mot, ils *posent*. C'est qu'il n'est pas bon pour une institutrice d'être une femme brillante et adulée, vivant dans une cour mondaine, et toujours sous l'œil de la galerie. Voici une scène d'*Adèle et Théodore*, où se marque bien ce caractère artificiel et factice : « Nous sommes sur mer; Adèle et Théodore souffrent cruellement, mais, ainsi que moi, vomissent sans se plaindre... Théodore, voulant absolument surpasser des femmes en courage, s'est mis à causer de l'air du monde le plus dégagé... Voulez-vous, ai-je dit alors à Adèle, prouver à votre père que vous avez tout autant de force que Théodore : chantons un duo[1]... » Quoi de plus ridicule que ce duo de bravoure, chanté par la mère et la fille et interrompu par les hoquets du mal de mer?

C'est surtout de l'éducation morale qu'il est question dans les causeries bavardes de Mme de Genlis. Elle avait cependant ses idées sur l'instruction proprement dite. Ainsi Théodore ne commence l'étude du latin qu'à douze ou treize ans. Jusque-là, il n'apprend que les langues vivantes, l'histoire et quelques notions de sciences. « La connaissance du latin est très-utile, mais non pas indispensable, comme elle l'était il y a cent cinquante ans. »

1. *Adèle et Théodore*, t. II, p. 225.

Par une singulière tactique, les mathématiques sont étudiées de douze à dix-huit ans, mais seulement trois heures par semaine : ce qui fait beaucoup d'années et peu d'heures. Rien qu'à ce dernier détail, on sent que, capable de raisonner sur la morale et sur la religion, Mme de Genlis restait très-superficielle dans la question des études. Il ne faut rien attendre de plus d'une femme qui s'excuse d'avoir mis dans ses lettres « un peu trop de *pesanteur* », quand parfois il lui arrive d'exposer didactiquement ses idées.

Mme de Genlis a retenu quelque temps notre attention, parce qu'elle ne s'est pas contentée de faire le procès à Rousseau. Par son rôle personnel, par ses ouvrages si nombreux, elle a une place marquée dans l'histoire de l'éducation. A l'occasion du *Cours d'éducation*, Grimm disait avec emphase : « Pour exécuter un si beau plan, il ne fallait pas moins que l'esprit de Locke, le génie de Rousseau, l'âme de Fénelon, et la naïveté de Gessner. » Les autres contradicteurs de l'*Émile* ne méritent pas, en général, un pareil honneur. Nous ne prétendons pas d'ailleurs les énumérer tous : ceux que dirigent, en politique ou en religion, les traditions de l'absolutisme, sont les ennemis-nés de Rousseau. C'est dans les rangs du clergé catholique, par conséquent, que se rencontrent en plus grand nombre les détracteurs de l'*Émile*. Seulement les uns l'attaquent avec passion, avec frénésie, et sont à peine dignes d'une mention. Les autres apportent dans leurs réfutations plus de mesure, et valent qu'on les écoute.

Au premier rang de ces contradicteurs modérés et équitables de Rousseau, il faut placer le cardinal Gerdil, le seul auquel l'auteur de l'*Émile* ait accordé quelque attention, et qui, dès 1763, fit paraître l'*Anti-Émile*[1]. « Parmi tant de

1. *Anti-Émile ou Réflexions sur la théorie et la pratique de l'éducation, contre les principes de M. Rousseau*, par le P. Gerdil, barnabite. Turin, 1763. Gerdil avait quelque goût pour l'éducation. Il fut chargé par le roi de Sardaigne, Charles-Emmanuel III, de diriger les études de son petit-fils,

brochures imaginées contre ma personne et mes écrits, il n'y a que celle du P. Gerdil que j'aie eu la patience de lire jusqu'à la fin : il est fâcheux que cet auteur estimable ne m'ait pas compris[1]. » Montrons en quelques mots que le P. Gerdil était digne de l'exception que Rousseau a faite en sa faveur, mais qu'il ne méritait pas ses reproches. Sur quelques points, il l'a compris assez pour le réfuter victorieusement ; sur d'autres, pour l'approuver.

Quelque libéral que soit le P. Gerdil, un disciple de Descartes et de Malebranche, on ne peut attendre de lui qu'il épouse les principes naturalistes de Rousseau sur l'innocence originelle des fils d'Adam. Il ne tombe pas cependant dans l'excès opposé; il combat la théorie de Hobbes sur la méchanceté native des hommes, et reconnaît qu'ils sont naturellement amis de l'ordre. La société constituée est précisément, à ses yeux, l'expression de ce besoin instinctif de l'ordre, et il prend vigoureusement la défense des institutions sociales contre les paradoxes de Rousseau. En dehors de la société, l'éducation est impossible. La vie sauvage n'est qu'une concurrence sans frein de tous les appétits. Il ne peut donc être question d'affranchir l'homme de toute dépendance vis-à-vis de ses semblables. Du reste, esprit large et ouvert, le P. Gerdil n'entend pas abuser de l'autorité dans l'enseignement. Il se rapproche de Rousseau quand il veut qu'on raisonne avec les enfants, et quand, joignant l'exemple au précepte, il imagine, entre le maître et l'élève, des dialogues qui rappellent la méthode socratique.

C'est avec quelque verve d'ironie qu'il proteste contre l'éducation négative. Ce système n'est bon, dit-il, qu'à

et composa à cette occasion, à peu près à la même époque que Condillac pour l'infant de Parme, un certain nombre d'ouvrages pédagogiques.

1. Ailleurs Rousseau disait : « Je reçois avec plaisir l'écrit du P. Gerdil. Quoique cet écrit me paraisse un peu froid, je le trouve assez gentil pour un moine. »

encourager la paresse des maîtres et des parents, qui seront enchantés d'entendre dire à un philosophe que la meilleure chose qu'il y ait à faire avec les enfants, c'est de ne rien faire.

Très-partisan de l'étude des langues, il croit à la nécessité d'écrire en latin, pour bien savoir le latin. « Si tout le monde se bornait à ne vouloir en apprendre qu'autant qu'il en faut pour entendre les auteurs, on serait bientôt au point de n'en plus distinguer les beautés, et de ne pas faire de différence entre les *Commentaires* de César et les *Chroniques* de Sigebert de Gemblours : la bonne latinité serait perdue, et il importe qu'elle se maintienne. »

Reprenant successivement la défense des études condamnées par Rousseau, telles que les fables, l'histoire, le P. Gerdil fait preuve de plus de bon sens que d'originalité. Touchant l'enseignement de l'histoire, il emprunte à l'*Encyclopédie* cette réflexion fort juste : « Les abrégés sont bons pour réveiller les idées qu'on a déjà : ils ne valent rien pour ceux qui ont besoin d'en acquérir. » Notons encore la réfutation de l'abbé Pluche, qui pensait que, pour raisonner, l'esprit n'a pas besoin de connaître les règles du raisonnement. Le P. Gerdil, sans vouloir qu'on abuse de l'analyse syllogistique, estime qu'il serait sage d'en user.

Sur un point, il faut bien l'avouer, le futur prince de l'Église se montre plus libéral que Rousseau : il croit à la nécessité de l'instruction pour les enfants des classes pauvres. Or Rousseau a écrit au livre premier de l'*Émile* : « Le pauvre n'a pas besoin d'éducation ; celle de son état est forcée ; il n'en saurait avoir d'autre. »

Comme l'auteur de l'*Émile*, le P. Gerdil se plaint qu'il n'y ait plus d'*institution publique*, d'éducation patriotique et commune ; mais, pour la rétablir, c'est sur la religion qu'il compte, parce que la religion seule, à ses yeux, a assez d'autorité pour imposer à la multiplicité des esprits l'unité des maximes. En résumé, sage humaniste de l'école de

Rollin, le P. Gerdil, dans son bon sens calme et judicieux, a eu facilement raison, sur certains points, des conceptions aventureuses de Rousseau. Même quand il se trompe, il est encore estimable par la mesure de son jugement. Que ne pouvons-nous en dire autant de tous ceux qui ont parlé de Rousseau ! Nous ne saurions, par exemple, nous défendre d'une impression chagrine, en comparant à la réfutation modérée et grave de l'*Émile* par le cardinal Gerdil les violences et les injures que Mgr Dupanloup s'est permises sur ce sujet : « En fait d'éducation, le nom de Rousseau est un *nom infâme*, et son autorité une effroyable déception... Dans l'*Émile*, ce livre misérable, Rousseau est au-dessous de lui-même et au-dessous de tout... Rousseau n'est que la ridicule et odieuse caricature de Fénelon... Il est au-dessous des païens. Son livre rétrograde non-seulement au delà de dix-huit siècles : il rétrograde au delà de l'humanité... L'*Émile*, c'est le rêve odieux d'un sophiste sans intelligence et sans cœur[1] !... »

Mais laissons là ces violences : Gerdil n'est pas le seul ecclésiastique qui ait usé d'un autre procédé et qui ait cru pouvoir rester chrétien sans lancer l'anathème à Rousseau. Citons, entre plusieurs autres, l'abbé Blanchard, l'estimable auteur d'un livre assez célèbre en son temps, l'*École des mœurs*, et aussi des *Préceptes pour l'éducation*[2].

La plus grande partie de ce dernier ouvrage n'est qu'une réduction peu originale de l'*Émile*. L'auteur a essayé de séparer le bon grain de l'ivraie, et sa pédagogie n'est guère que la pédagogie de Rousseau appropriée à un autre but, l'éducation chrétienne. Par des citations nombreuses, qui

1. Dupanloup, *de l'Éducation*, t. I, pp. 118-119.

2. *Préceptes pour l'éducation des deux sexes, à l'usage des familles chrétiennes*, œuvre posthume, publiée en 1803 par Bruyset, de Lyon, 2 vol. in-18. Cet ouvrage a été composé dans la vieillesse de l'auteur, lorsque, après l'expulsion des jésuites, chez lesquels il avait été professeur de rhétorique à Metz et à Verdun, il se retira dans les Ardennes, son pays natal.

remplissent les deux tiers de son travail, l'abbé Blanchard a surtout voulu, dit-il, *dispenser de lire l'Émile*. Mais, sur certains points, il a apporté des corrections utiles aux méthodes de Rousseau, et rétabli en bon langage la vérité.

Comme Rousseau, l'abbé Blanchard attache une importance extrême à l'éducation du corps. Il recopie presque en entier le premier livre de l'*Émile*, en y ajoutant çà et là quelques préceptes dont l'idée semble lui appartenir, par exemple celui-ci : « Le berceau doit être éclairé par les pieds, de façon à ce que les deux yeux de l'enfant reçoivent la lumière à la fois. » Il désire qu'on encourage chez les enfants leur préférence instinctive (qu'il regarde à tort comme universelle) pour les légumes et pour les fruits, et témoigne quelque naïveté dans ses préjugés contre la viande : « Les grands mangeurs de viande deviennent cruels et féroces plus que les autres hommes. »

Après avoir formé un corps robuste et sain, il faut songer à faire un esprit juste et raisonnable, « un cœur pur et vertueux ». Mais les principes de l'auteur manquent d'unité et de consistance. Tantôt il prétend qu'on ne saurait trop tôt s'adresser à la raison de l'enfant, et veut qu'on lui enseigne la morale, qui a, dit-il, bien des parties à sa portée. Tantôt il critique la maxime de Locke, « *qu'il faut raisonner avec les enfants,* » et conclut ainsi : « Employons la force avec les enfants, et la raison avec les hommes. »

Partagé entre deux courants opposés, tantôt chrétien par état et par conviction, tantôt philosophe avec Rousseau, fasciné qu'il est par ce puissant génie, l'abbé Blanchard ne sait pas se décider à penser par lui-même.

Il a du moins reconnu que l'éducation négative, tout au moins après un certain âge, deviendrait une chimère dangereuse. Une jolie comparaison lui sert à expliquer qu'il serait imprudent d'attendre que la raison soit développée pour commencer à exercer la raison : « Lorsque l'on a une longue route à faire, va-t-on attendre que le soleil paraisse

entièrement sur l'horizon, et ne profite-t-on pas déjà des premiers rayons de la lumière qu'il laisse échapper de son sein? » Par suite il importe d'occuper de bonne heure l'esprit de l'enfant, et l'étude la mieux proportionnée à ses facultés est l'étude de l'histoire, à l'aide de récits accompagnés, si on le peut, d'estampes ou de tableaux.

Un point qui mérite d'être noté, c'est l'attention que l'abbé Blanchard accorde à la prononciation, à l'art de la lecture. Indiquons aussi la vive réplique qu'il adresse au paradoxe de Rousseau sur les *Fables* de La Fontaine. Pour en faire mieux ressortir la simplicité et la naïveté, l'abbé Blanchard leur compare les fables de La Mothe, que quelques maladroits du dix-huitième siècle avaient songé à introduire dans l'éducation.

Dans ses vues sur l'éducation des filles, l'auteur des *Préceptes* n'est pas toujours bien inspiré. Il n'accorde pas à la femme assez de liberté; elle est faite, dit-il, pour la dépendance. Il réduit l'instruction des femmes au calcul, à l'orthographe, à ce qu'il faut de style pour écrire une lettre. L'histoire est rangée parmi les connaissances auxquelles il ne faut convier que « les demoiselles qui ont beaucoup de facilité et d'esprit ». Quant à l'éducation morale de la femme, il se borne à reprendre les idées de Fénelon, ou à recopier les *Avis d'une mère à sa fille*, de Mme de Lambert: fidèle jusqu'au bout à son système de citations, et par là même utile à consulter, non comme un auteur original, mais comme un collectionneur intelligent d'opinions diverses.

Arrêtons ici cette étude des principes de l'*Émile* et de leur fortune. A vrai dire, toute la pédagogie moderne est pleine de Rousseau : soit qu'on le contredise, soit qu'on l'acclame, on n'échappe pas à son influence.

Il faut l'avouer cependant, Rousseau a remué les idées, agité les esprits, plus qu'il n'a véritablement aidé ses successeurs à fonder et à organiser. Ainsi l'on a souvent répété que les vrais disciples de Rousseau étaient les hommes de

la Révolution. Cette pensée banale est vraie en matière politique : elle l'est beaucoup moins pour l'art de l'éducation[1]. Il semblerait, au premier abord, que l'*Émile*, qui prétendait tout renouveler dans les méthodes d'instruction, dût nécessairement devenir le code pédagogique d'une époque qui voulait tout changer dans l'ordre social. Mais l'éducation d'Émile, on s'en souvient, est une éducation exceptionnelle, une éducation de luxe, qui, à supposer qu'elle fût bonne, ne saurait du moins convenir qu'à quelques privilégiés. La Révolution avait à cœur de populariser les lumières : que lui importait un système où il faudrait trouver autant de précepteurs qu'il y a d'élèves? Elle avait hâte d'atteindre son but : l'éducation négative, avec ses lenteurs, n'était pas son fait. Elle prêchait la fraternité, la vie sociale régénérée : Rousseau, au contraire, tendait à une sorte d'isolement antisocial. La Révolution, enfin, avait à compter avec les difficultés d'une organisation réelle : Rousseau, se jetant en plein dans la chimère, ne faisait qu'arranger, au gré de sa fantaisie, les combinaisons d'un plan idéal. La critique la plus vive de l'*Émile*, c'est précisément celle que les faits se sont chargés de lui adresser : c'est sa stérilité pratique. Parue trente ans avant 1789, l'œuvre de Rousseau ne s'est pas trouvée en état de fournir un programme d'études aux hommes de la Révolution. Il a fallu que les grandes assemblées révolutionnaires, qui tenaient des circonstances le pouvoir et de leur génie la volonté de réformer l'instruction, cherchassent, à travers mille tâtonnements, la formule de l'éducation nouvelle.

La gloire de Rousseau est belle; combien elle eût été

1. Reconnaissons pourtant que, dans les discussions pédagogiques de la Convention, le nom de Rousseau revient souvent. Ainsi, Joseph Chénier, dans son discours du 5 novembre 1793, s'écriait : « ... Celui des philosophes qui a le mieux connu la véritable théorie de l'éducation, l'éloquent, le profond, le sensible auteur de l'*Émile*... » Et il proposait d'appliquer à tous les enfants de France, pendant les douze premières années de la vie, l'éducation négative, occupée seulement par les jeux et les exercices du corps.

plus belle encore, si, s'inspirant d'avance des nécessités de cette révolution inévitable qu'il prévoyait, et ramenant sous le joug du bon sens les inspirations de sa verve hasardée, il eût écrit, non la satire déguisée de la société du dix-huitième siècle, mais un livre qui pût devenir la règle des sociétés futures, et qui fût comme l'évangile pédagogique de l'avenir!

---

# LIVRE SIXIÈME

## LES PHILOSOPHES DU DIX-HUITIÈME SIÈCLE

# CHAPITRE PREMIER

## DUMARSAIS ET CONDILLAC

I. Dumarsais et la *Méthode pour apprendre la langue latine.* — Les inversions supprimées, les sous-entendus rétablis. — La *routine* et la *raison.* — Les mots appris avant les règles grammaticales. — Le latin étudié comme une langue vivante par les moyens les plus expéditifs. — Dumarsais méconnaît l'utilité vraie, le but réel de l'étude du latin. — Les journalistes de Trévoux et M. Bréal. — Que l'on ferait tort à l'étude du latin, si on la rendait trop facile. — De plus, la méthode de Dumarsais donne inutilement à l'apprenti latiniste de mauvaises habitudes, qu'il est difficile, sinon impossible, de corriger dans la suite. — Principes excellents indiscrètement appliqués. — Imitation de Coménius et des jansénistes. — L'article *Éducation* dans l'*Encyclopédie.* — Esprit libéral de Dumarsais. — L'*Essai sur les préjugés.*

II. Le P. Buffier : succès de quelques-uns de ses ouvrages, sa *Grammaire*, sa *Géographie.* — *Cours de sciences sur des principes nouveaux.* — Liaison et subordination des sciences. — Préjugés touchant les mathématiques et la physique. — Enseignement de la morale. — *Principes de la mémoire artificielle.* — La *Géographie en vers artificiels.*

III. Condillac et l'abus de l'analyse. — Condillac précepteur de l'infant de Parme. — Médiocre succès de cette éducation princière. — Efforts sérieux du précepteur. — Le *Cours d'études.* — Caractère systématique de l'œuvre de Condillac. — Principes psychologiques inexacts. — Nécessité de suivre dans l'éducation la marche historique et naturelle du développement des sciences. — Autre principe : l'analyse des facultés de l'âme doit être la première étude de l'enfant. — L'enfant est-il capable de raisonner, comme le prétend Condillac? — Préceptes judicieux et utiles : le jugement préféré à la mémoire, culture prudente de la mémoire. — Ordre des études. — *Leçons préliminaires* sur la psychologie et la métaphysique. — La philosophie de l'histoire. — La langue et la littérature française. — L'*Art de parler* ou grammaire. — L'*Art d'écrire.* — La rhétorique des mots et le P. Bouhours : la rhétorique des idées et Condillac. — L'*Art de raisonner* et l'*Art de penser.* — Le latin à dix ans. — Large place faite aux études historiques. — Sages ré-

flexions de Condillac sur les dangers et l'abus de l'esprit ecclésiastique. — Deux vérités essentielles à retenir dans la pédagogie de Condillac : 1° la liaison des idées; 2° la nécessité de la réflexion personnelle. — Vivacité de ses plaintes contre les études réelles de son temps.

## I

Ce qui est, au dix-huitième siècle, la meilleure preuve du progrès de la pédagogie, c'est que la plupart des philosophes en discutent les principes ou cherchent à en améliorer les méthodes. Il s'en faut qu'on ait épuisé le sujet, quand on a étudié Rousseau et l'entourage de Rousseau. En dehors du courant dont l'*Émile* fut la source, il reste à suivre, dans les voies originales où ils marchent isolés et indépendants, les autres penseurs du siècle. Dans l'œuvre commune, ils ont chacun leur rôle et gardent leur physionomie propre. Ils ne se contentent pas d'ailleurs de spéculer sur la théorie de l'éducation; ils proposent ou appliquent des moyens pratiques, les uns dans l'obscurité relative de leur vie modeste et laborieuse, comme Dumarsais et Buffier, les autres, tels que Condillac, Diderot, Helvétius, avec plus d'éclat et dans des œuvres considérables.

Dumarsais appartient à la catégorie des pédagogues plus ingénieux que profonds, qui, respectant et conservant dans la vieille éducation les objets de l'enseignement, s'efforcent seulement d'en faciliter l'accès et d'en abréger la route.

La *Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* parut en 1722. Elle fit quelque bruit; les *Mémoires de Trévoux* la discutèrent avec aigreur. Malgré l'esprit philosophique dont elle témoigne, malgré quelques parties excellentes, elle ne méritait pas de réussir : en cherchant des moyens expéditifs pour apprendre le latin, l'auteur perdait son temps à résoudre un problème mal posé.

L'innovation de Dumarsais consiste à substituer à la vraie langue latine, avec ses inversions, ses ellipses, sa construction propre, une langue latine de convention, arrangée et factice, dont les phrases, disposées à la française, se prêtent à un mot à mot régulier et rigoureux. Prenons, par exemple, la troisième strophe du *Carmen sæculare* d'Horace :

Alme Sol, curru nitido diem qui
Promis et celas, aliusque et idem
Nasceris : possis nihil urbe Roma
Visere majus !

Au lieu de présenter à l'élève le texte du poète latin, Dumarsais lui met entre les mains un texte arrangé et une traduction interlinéaire, où les mots sont rangés dans l'ordre de la construction française, et où les expressions sous-entendues sont rétablies ainsi qu'il suit[1] :

| | | | |
|---|---|---|---|
| Sol | alme, | qui | promis |
| *Soleil* | *qui animes et nourris toutes choses,* | *qui* | *fais paraître* |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| et | celas | diem | (cum) | curru | nitido, |
| *et* | *caches* | *le jour* | *avec* | *un char* | *brillant,* |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (atque | qui) | nasceris | alius | et | idem : | (utinam) |
| *et* | *qui* | *renais* | *autre* | *et* | *le même :* | *que* |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| possis | visere | nihil | majus | (præ) | urbe | Roma. |
| *tu puisses* | *voir* | *rien* | *plus grand* | *que* | *la ville* | *Rome.* |

L'apprenti latiniste sera soumis pendant un temps plus

1. *Œuvres* de Dumarsais, édition de 1797, t. I, p. 49. Dumarsais a publié, sur le modèle que nous venons d'indiquer et pour servir d'exercice aux commençants, l'*Epitome de Diis et heroïbus* du P. Jouvency. (Voyez tout le t. II.) En tête de la page se trouve le texte vrai ; au-dessous, le texte arrangé, correspondant mot pour mot à une version littérale ; au-dessous, encore, la version en bon français. Notons ce détail qui a son importance, c'est que ces quatre différentes sortes de matière sont imprimées chacune avec un caractère particulier : Dumarsais savait combien il est nécessaire de frapper les yeux de l'enfant.

ou moins long à l'étude de textes ainsi transformés et francisés, où toutes les difficultés de construction auront disparu. C'est ce que Dumarsais appelle la *routine;* c'est la première partie de sa méthode. Lorsque l'enfant, par une répétition suffisante d'explications ainsi conçues, aura appris un grand nombre de mots latins, lorsqu'il se sera familiarisé, sans presque s'en douter, avec les particularités de la grammaire latine, qui subsistent malgré tout dans le texte arrangé, le maître abordera l'enseignement de la grammaire. A la *routine* succèdera la *raison*. Alors seulement il sera question de déclinaisons et de conjugaisons, et l'élève fera connaissance avec la véritable construction latine. En résumé, reculer l'étude de la grammaire jusqu'au moment où l'élève aura fait une ample provision de mots latins, afin qu'il n'ait à apprendre les règles de la syntaxe qu'à propos d'exemples depuis longtemps connus; jeter tout de suite le commençant dans l'explication des auteurs, et, pour rendre possible cette besogne difficile, désorganiser les phrases du texte et les reconstruire sur le patron des phrases françaises : telle est la méthode de Dumarsais[1].

Si l'on veut rendre justice à celui que d'Alembert appelait un « grammairien profond et philosophe », il y a lieu de distinguer dans son système, à côté de quelques erreurs capitales, des intentions louables et des vues exactes. Notons d'abord les erreurs : elles proviennent toutes de ce préjugé qu'il faut apprendre le latin, comme on apprend les langues vivantes.

Voici quelques citations où se marque nettement cette assimilation établie par Dumarsais entre l'étude du latin

1. Voyez, pour plus de détails, dans le premier volume des *Œuvres* de Dumarsais, l'*Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, puis les *Véritables principes de la grammaire*, et divers autres opuscules qui prouvent combien notre estimable auteur s'était passionné pour son idée.

et l'étude des autres langues : « La méthode que je propose est une imitation raisonnée de la manière dont on apprend les langues vivantes. » C'est par l'usage que l'on arrive à parler anglais ou allemand ; c'est par l'usage aussi qu'on acquerra la connaissance du latin : « Les négociants des villes maritimes et des villes frontières font des échanges de leurs enfants, afin qu'ils apprennent réciproquement la langue voisine, et ces enfants, qui n'ont d'autre maître que l'usage, savent en six mois beaucoup plus de mots et de façons de parler de la langue du pays où ils ont été transplantés, que ne savent de latin ceux qui l'ont étudié pendant plusieurs années par la méthode ordinaire. Je propose une routine semblable à celle de ces enfants, et peut-être plus exacte et plus facile, parce que, dans mon système, on a toujours avec soi son interprète, c'est-à-dire les cahiers dans lesquels les auteurs avec qui nos enfants conversent sont expliqués littéralement. »

L'intention est claire, Dumarsais a cherché et croit avoir trouvé un moyen abréviatif d'apprendre le latin. Le procédé fût-il excellent en lui-même, il faudrait encore le repousser, comme tous les expédients imaginés pour supprimer dans l'enseignement du latin des lenteurs nécessaires, et, si je puis dire, de précieuses difficultés. En un sens, plus ces méthodes d'abréviation et de simplification sont ingénieuses et subtiles, plus elles sont mauvaises et nuisibles : car, dans ce cas, dispensant l'intelligence de tout effort pour pénétrer dans le génie d'une autre langue, et réduisant le travail de l'enfant à une pure étude verbale, elles éliminent précisément ce qui fait le prix des études classiques, je veux dire les exercices lents et laborieux où se forment les facultés intellectuelles de l'enfant et de l'adolescent. On se méprend, faut-il le redire une fois encore? quand on ne voit dans l'étude du latin que le but apparent, qui est de savoir le latin. On oublie que, chez tous les peuples qui possèdent un *enseignement secondaire*, c'est-à-dire un système d'études

destiné à développer le jugement, la sagacité et le goût, l'étude du latin n'a été investie des priviléges qu'on lui accorde que parce qu'elle est un excellent instrument de culture intellectuelle. Il importe sans doute d'acquérir la connaissance d'une langue qui est la clef d'une grande littérature, et qui, après qu'elle a cessé d'être la langue d'un peuple, est devenue la langue universelle de la science : mais ce qui importe encore plus, c'est de profiter des utiles ressources que fournit « l'étude, non usuelle et pratique, mais artificielle, grammaticale ou technique, d'une langue autre que la langue maternelle[1]. » Que dirions-nous d'un ami maladroit qui, nous voyant disposé à faire une promenade hygiénique pour exercer nos muscles et fortifier nos membres, nous proposerait de nous conduire en voiture au but de notre course? C'est justement le cas de Dumarsais, qui ne se doute pas du tort qu'il fait à l'enseignement du latin en le rendant trop facile.

Cet inconvénient fut signalé dès l'apparition de la *Méthode* de Dumarsais. Dans un passage qui mérite d'être cité, les journalistes de Trévoux adressaient à Dumarsais les objections suivantes[2] : « Moins on a de secours, plus on travaille, plus l'esprit lutte et s'efforce d'avancer dans la carrière épineuse des lettres. Mais, depuis que cette route est aplanie et qu'on y marche de plain-pied, il semble qu'on y fasse moins de progrès, parce que l'esprit, naturellement paresseux, ne trouvant rien qui l'arrête, passe légèrement et sans réflexion sur un voyage qui lui coûte si peu. N'en est-il point des méthodes pour la langue latine comme des abrégés d'histoire universelle? L'entrée facile que présentent ces abrégés fait qu'on effleure tout, sans retenir rien, tandis qu'on se grave tout dans l'esprit quand on veut soi-même défricher le pays de l'antiquité. » N'était-ce pas

1. Voyez sur ce sujet les excellentes considérations de M. Cournot, *Des institutions d'instruction publique en France*, p. 62.
2. *Mémoires de Trévoux*, mai 1723.

déjà dire en mauvais style ce que M. Bréal a redit excellemment? « Le profit inestimable qui réside dans l'étude d'une langue morte, c'est qu'elle dépayse l'esprit et l'oblige à entrer dans une autre manière de penser et de parler. Chaque construction, chaque règle grammaticale qui s'éloigne de l'usage de notre langue doit être pour l'élève une occasion de réfléchir. La tâche du maître n'est donc pas d'écarter les difficultés de la route, mais seulement de les disposer d'une façon méthodique et graduée. Il ne s'agit pas d'abréger ce chemin : car c'est le chemin qui est en quelque sorte la fin qu'on se propose[1]. »

Si maintenant, laissant de côté l'utilité générale de l'enseignement d'une langue morte, nous ne considérons que le but spécial poursuivi par Dumarsais, il est encore certain que sa méthode n'échappe pas à de sérieuses objections. Que penser d'abord du procédé qui consiste à exprimer tous les mots sous-entendus, à « remplir toutes les ellipses »? N'est-il pas vrai que, sous prétexte de faire disparaître toutes les obscurités de la langue, Dumarsais y introduit systématiquement les incorrections? Par exemple, dans son prétendu latin, l'ablatif sera toujours précédé d'une préposition : au lieu de *imperante Augusto*, on fera lire à l'enfant *sub imperante Augusto;* au lieu de *manet Lutetiæ*, *manet in urbe Lutetiæ*, etc. N'est-ce pas une étrange façon de procéder que d'ériger le solécisme en principe et d'inventer, pour les enseigner à l'enfant, des locutions dont on sera plus tard obligé de lui interdire absolument l'usage? Dumarsais veut bien déclarer que « dans la suite il ne manquera pas de faire observer les occasions où la grammaire veut que les prépositions soient supprimées. » Oui, mais est-il prudent de faire prendre de mauvaises habitudes pour les combattre ensuite, et réussira-t-on à les corriger après les avoir encouragées pendant plusieurs années?

1. M. Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique*, p. 164.

Une difficulté plus grave encore, c'est la dislocation que Dumarsais fait subir à la phrase latine. Ce qui donne le plus de peine aux jeunes gens, dit-il, ce sont les inversions. La méthode ordinaire les rebute. Au contraire, un texte sans inversion leur plaît et les attire : « On ne saurait croire avec quelle facilité et avec quel goût les enfants expliquent dans cet arrangement. » Je n'en disconviens pas, et j'admets que Dumarsais, qui avait été précepteur dans plusieurs maisons particulières, a pu réussir avec sa méthode, à force de soin et d'habileté[1]. Mais je me défierais beaucoup d'une application générale de son système, et voici pourquoi : c'est que les premières impressions sont les plus fortes, et que l'enfant, qui se sera familiarisé d'abord avec un latin francisé, ne dominera pas facilement les premiers souvenirs de ses études. Dumarsais fait un usage indiscret d'un principe excellent, celui qui consiste à échelonner les difficultés, à les distribuer dans un certain ordre, afin de les proportionner aux forces de l'enfant : cela n'autorise pas à les supprimer toutes. Quand le moment viendra où le maître, au faux latin déjà appris, surajoutera, pour ainsi dire, le vrai latin avec ses tours et ses constructions, avec son génie propre, n'est-il pas à craindre que l'élève résiste à l'effort nouveau, inattendu, qu'on lui demande, et que, liée par les premières associations qu'elle a contractées, son intelligence soit incapable d'en acquérir de toutes différentes? Dumarsais parle beaucoup de la nature et de la méthode naturelle, mais il s'en écarte, quoi qu'il dise, pour recourir à des artifices. Comment l'enfant apprend-il, en effet, la langue maternelle? A-t-on jamais songé à lui enseigner les mots à part, en dehors des constructions grammaticales? Non. Comme l'a dit un philosophe de notre temps : « Cette langue maternelle, ils ne la défont pas pour

1. Dumarsais fut toute sa vie un homme d'école. Après avoir dirigé comme précepteur plusieurs éducations particulières, il fonda une maison d'éducation, rue Saint-Victor, et donna des leçons jusque dans sa vieillesse.

la refaire; ils ne la résolvent pas en ses éléments pour la remettre ensuite en ordre; mais ils la prennent en bloc, pour ainsi dire, toute composée, toute organisée, toute vivante et toute animée du génie qui lui est propre[1]. »

Il ne faut pas l'oublier, les enfants ont une merveilleuse facilité pour s'assimiler les formes grammaticales propres aux diverses langues. Dumarsais les ménage trop, quand il leur évite l'effort de se reconnaître eux-mêmes, à l'aide des terminaisons, dans une construction latine. Il doute trop de leurs forces, quand il dit : « L'organe de la raison dans les enfants n'est pas plus proportionné pour cet exercice que ne le sont leurs bras pour élever de certains fardeaux. » Qu'on ne les jette pas d'emblée dans les textes les plus difficiles, cela va de soi; qu'on choisisse pour l'usage des commençants les constructions les plus faciles, celles qui se rapprochent le plus de notre langue, rien de mieux. Mais qu'on n'aille pas jusqu'à leur imposer le double travail d'apprendre deux fois le latin, d'abord dans un ordre factice et de fantaisie, ensuite dans l'ordre réel. Il est intéressant de remarquer que Dumarsais se réfute lui-même, lorsque, à propos des traductions littérales, il écrit ce qui suit : « Comme la manière la plus courte pour faire entendre la façon de s'habiller des étrangers, c'est de faire voir leurs habits tels qu'ils sont, et non pas d'habiller un étranger à la française; de même la meilleure méthode pour apprendre les langues étrangères, *c'est de s'instruire du tour original :* ce qu'on ne peut faire que par la traduction littérale[2]. » Ne se démentait-il pas encore, lorsqu'il écrivait dans l'*Encyclopédie :* « Il ne doit y avoir rien de faux dans la première éducation; l'enfant ne doit acquiescer qu'à ce qui est? »

Reconnaissons d'ailleurs que Dumarsais, s'il a fait une

1. Voyez Damiron, *Mémoires pour servir à l'histoire de la philosophie au dix-huitième siècle*, t. III, p. 174.
2. *Œuvres* de Dumarsais, t. I, p. 12.

application fausse de ses principes, s'appuie du moins sur des principes excellents. Ce précepteur pauvre, qui toute sa vie éleva des enfants, avait réfléchi sur l'art qu'il pratiquait, et il était digne de l'honneur que lui firent les directeurs de l'*Encyclopédie* en lui confiant l'article *Éducation*. L'idée maîtresse de sa pédagogie, « c'est que nous ne parvenons aux idées générales qu'après avoir passé par les idées particulières[1] ». Par conséquent, Dumarsais désire que l'exercice et la pratique de la langue précèdent l'étude des règles abstraites de la grammaire. Par exemple, avant d'exiger que l'élève apprenne la définition du *nom adjectif*, il faut lui avoir montré, dans la réalité, le plus grand nombre possible de ces manières d'être, de ces qualités, que le langage désigne par cette espèce de mots. « Les idées abstraites supposent dans l'imagination des connaissances avec lesquelles elles puissent se lier; elles supposent des idées particulières. Il faut donc imprimer celles-ci avant de faire aucune mention des autres. Il y a un ordre à observer dans l'acquisition des connaissances. Le grand point de la didactique, c'est-à-dire de la science d'enseigner, c'est de connaître les connaissances qui doivent précéder et celles qui doivent suivre, et la manière dont on doit graver dans l'esprit les unes et les autres[2]. » C'était pour obéir à ces lois du développement naturel de l'esprit que Dumarsais avait composé « un petit traité à la portée des enfants, pour leur donner une idée de la nature, des arts et des sciences. J'espère, ajoute-t-il, leur en rendre la lecture plus utile et plus amusante par le secours des figures[3]. » C'était reprendre, l'auteur ne s'en cache pas, les traditions de Coménius[4].

1. *Œuvres*, t. I, p. 185. « Avant que de parler de *dixaines*, sachez si votre jeune homme a l'idée d'*un* : avant que de lui parler d'*armée*, montrez-lui un *soldat*. » (Tome V, p. 196.)
2. *Ibid*, t. I, pp. 30, 31.
3. *Ibid.*, t. I, p. 3. Cet ouvrage est perdu.
4. « Commène (*sic*), auteur du *Janua linguarum*, avait eu aussi une

La version avant le thème, l'explication avant la composition, l'usage des thèmes empruntés à des traductions d'auteurs déjà expliqués, la discrétion dans l'exercice du thème, voilà encore d'excellents préceptes dont le gallican Dumarsais emprunte l'inspiration à Port-Royal et à Rollin. Élève des oratoriens de Marseille, oratorien lui-même dans les premières années de sa vie, il avait hérité des sympathies de son ordre pour les jansénistes. Les articles qu'il donna à l'*Encyclopédie*, sans parler de plusieurs de ses ouvrages, tels que l'*Analyse de la religion chrétienne* et l'*Exposition de la doctrine de l'Église gallicane*, témoignent d'idées fort libérales. Dumarsais était républicain, s'il faut en croire un de ses apologistes marseillais, qui ajoute : « Un républicain ne pouvait naître qu'à Marseille. » Il voulait que l'on fît lire les gazettes aux jeunes gens. Il demandait des écoles et une éducation spéciale pour les enfants de la campagne. Ces raisons ne suffisent pas cependant pour autoriser l'attribution qui lui a été faite un peu légèrement d'un livre déclamatoire et passionné, quoique souvent estimable, l'*Essai sur les préjugés*, qui parut en 1750[1]. Sans doute les idées de cet ouvrage sont à peu près celles du philosophe que ses amis appelaient « un athée janséniste ». Il eût notamment approuvé dans son esprit général le plaidoyer parfois éloquent en faveur de l'instruction populaire, qui forme le chapitre III de l'*Essai sur les préjugés : Le peuple est-il susceptible d'instruction? Est-il dangereux de l'éclairer? Des maux qui résultent de l'ignorance des peuples*. Mais, si Dumarsais eût applaudi à quelques-unes des inspirations généreuses d'un pamphlet qui attaquait l'éducation monastique et qui demandait avec force « qu'on élevât enfin les enfants pour la patrie

idée semblable et plus vaste; mais il y a bien des fautes dans son livre, et pour les mots et pour les choses. » L'auteur signale encore un essai du même genre, l'*Indiculus universalis*, du P. Pomey, 1667.

1. Voyez *Œuvres* de Dumarsais, t. VI, pp. 45-352.

et pour eux-mêmes », comment admettre que la plume méthodique de l'exact auteur du *Traité des tropes* eût consenti à écrire de ce style violent et ampoulé, et par exemple avec des métaphores comme celle-ci : « Croira-t-on toujours que le bitume de la superstition soit propre à éteindre les passions humaines[1] ? »

## II

Le P. Buffier, qui appartenait à la Société de Jésus, mais qui sut y garder un esprit indépendant et personnel, a quelques titres à l'attention des pédagogues. Sa philosophie, qui s'inspire à la fois de celle de Locke et de celle de Descartes, est estimable et estimée : « C'est le seul jésuite, disait Voltaire, qui ait mis une philosophie raisonnable dans ses ouvrages. » En tout cas, il a surtout considéré la philosophie comme un moyen pour développer le jugement et l'exactitude de l'esprit; il l'a subordonnée à l'intérêt pratique de l'éducation. Ses ouvrages d'enseignement ont été presque populaires : sa *Grammaire* a fait longtemps autorité; sa *Géographie* était arrivée en 1781 à sa onzième édition. En 1732, sous ce titre : *Cours de sciences sur des principes nouveaux et simples pour former le langage, l'esprit et le cœur, dans l'usage ordinaire de la vie*, il publia tout un cours d'études qui, par certains côtés, mériterait d'être tiré de l'oubli[2].

Le but du P. Buffier était de débarrasser les sciences des inutilités qui les encombrent, et aussi d'établir entre leurs diverses parties plus de liaison et de dépendance. La gram-

1. *Œuvres*, t. VI, p. 91.
2. Buffier, né en 1661, en Pologne, de parents français, enseigna au collège Louis-le-Grand, et mourut à Paris en 1737. Voyez le *Cours de sciences*, etc. Paris, 1732.

maire, l'éloquence, la poésie, la métaphysique, la logique, la morale, la religion, tels sont les objets dont il s'occupe tour à tour et qui lui ont inspiré des traités spéciaux, où quelques idées justes se mêlent à beaucoup de préjugés. Les mathématiques sont laissées de côté, parce que, dit-il, elles n'entrent pas dans l'usage ordinaire de la vie. Il admet cependant que la géométrie, prise, il est vrai, à petite dose, pourrait « contribuer à diriger l'esprit ». Quant à la physique, qu'il range parmi les sciences de mémoire, à côté de la jurisprudence et de l'histoire, il l'écarte entièrement, sous prétexte qu'elle n'est qu'un « amas de conjectures », appréciation bien injuste, même du temps de Buffier.

Dans ses méthodes pour l'enseignement de la grammaire et des lettres, Buffier se rapproche de Dumarsais. Il compte sur la pratique plus que sur la théorie. Il faut, dit-il, que les enfants, pour apprendre le français et le latin, suivent la méthode qu'emploient les hommes faits quand ils veulent apprendre une langue quelconque : « Au lieu de s'astreindre à retenir par routine des règles sèches, abstraites et rebutantes, ils se contentent d'en prendre une idée générale; puis ils lisent un livre facile à interpréter pour le style et pour le sujet. » Il est à remarquer que, d'après Buffier, on négligeait de son temps, dans les classes, la version latine, pour ne s'occuper que du thème : aussi se croit-il obligé d'insister pour établir que la traduction du latin en français n'est pas moins utile que l'exercice contraire.

Dans sa *Grammaire*, dont il fait « la base des sciences », le P. Buffier a apporté plus de netteté et un plus grand esprit d'analyse que la plupart de ses prédécesseurs, auxquels il ne ménage pas les railleries. Il se moque, par exemple, avec vivacité, de la définition du pronom donnée par Vossius, le héros des grammairiens : « Le pronom est un mot qui en premier lieu se rapporte au nom, et qui en second lieu signifie quelque chose. »

Une idée qui, pour l'époque, présente quelque nouveauté,

et qui fait honneur à l'indépendance d'esprit d'un jésuite, c'est le regret que le P. Buffier exprime à l'endroit de l'enseignement de la morale : « Il est étrange, dit-il, que dans les écoles l'usage ne se soit pas encore introduit de traiter les questions qui seraient le plus utiles à la conduite de la vie. » Notez que la morale dont le P. Buffier réclame l'introduction dans les classes est une morale toute humaine, détachée de la religion, presque une morale indépendante, fondée sur des principes naturels et même légèrement utilitaires. L'auteur la résume en ces termes : « Je veux être heureux, mais je vis avec des hommes qui, comme moi, veulent être heureux également : cherchons le moyen de procurer mon bonheur en procurant le leur, ou du moins sans y jamais nuire. »

Le P. Buffier disait de l'histoire qu'il était « monstrueux » de l'ignorer. C'est pour cet enseignement et celui de la géographie qu'il prétendait apporter le plus d'innovations utiles. Les *Principes de la mémoire artificielle pour apprendre facilement l'histoire* sont une application nouvelle de la méthode employée par Lancelot dans le *Jardin des racines grecques*. Voici quelques exemples empruntés à la *Géographie en vers artificiels :*

*Les quatre gouvernements de l'intérieur du royaume :*

« Limoges en *Limousin ;* la *Marche* peu fertile
Vers Guéret entretient une fabrique utile ;
Bourges dans le *Berri*, qui fait valoir sa laine ;
Le jardin de la France à Tours dans la *Touraine...* »

*L'Ile de France :*

« L'*Ile de France* tient *Paris*, puis au contour
*Melun*, *Mantes*, *Beauvais*, distants chacun d'un jour. »

Est-il besoin de dire que la moindre carte parlerait aux yeux bien mieux et bien plus utilement que ces vers, qui ne parlent qu'à l'oreille? A toute cette mnémotechnie rimée, qui a dû pourtant lui donner bien du mal et dont il tirait

grande vanité, nous préférons cette simple réflexion que le P. Buffier laisse échapper en passant : « Si l'usage de faire coller des cartes de géographie sur les murailles d'une classe venait à s'introduire, on en tirerait de merveilleux avantages. »

Travailleur consciencieux et réfléchi plus qu'esprit profond ou puissant, le P. Buffier a cependant le mérite d'avoir introduit plus d'ordre et de clarté dans certaines parties des études. Par ses tendances générales, par son goût pour l'analyse, par l'importance qu'il donne à l'étude du langage, le P. Buffier, comme pédagogue, nous semble annoncer Condillac. Comme philosophe, il continue dignement les traditions cartésiennes, par son amour de la justesse et de la précision, par des principes comme celui-ci : « Il faut accoutumer les élèves à ne se rendre qu'à ce qu'ils voient clairement. »

## III

Devenu, en 1757, le précepteur de l'infant Ferdinand, petit-fils de Louis XV et héritier du duché de Parme, Condillac apporta dans l'accomplissement de sa tâche beaucoup de dévouement, de gravité, en même temps qu'un plan étudié et une méthode personnelle. Les leçons qu'il rédigea pour son élève forment un ouvrage considérable, le *Cours d'études*, qui ne compte pas moins de treize volumes[1].

Les méthodes réfléchies et savantes que Condillac eut le double mérite d'imaginer et d'appliquer, ne doivent pas être jugées d'après les médiocres résultats de l'éducation princière qu'il fut appelé à diriger. Le subtil auteur du

1. Condillac, *Cours d'études*, 13 vol. Paris, 1769-1773.

*Traité des sensations* ne réussit pas à faire de l'infant de Parme un homme distingué. L'abbé Batteux obéissait aux convenances académiques plus qu'il ne disait la vérité, quand recevant Condillac au nombre des quarante, il lui adressait ce compliment emphatique : « Avec quel succès vos observations se sont portées, non plus sur cette statue animée par une fiction aussi ingénieuse que philosophique, mais sur une de ces âmes privilégiées qui renferment les germes du bonheur des nations ! »

Si certains systèmes d'éducation pèchent par défaut d'esprit philosophique, c'est au contraire par l'abus de la philosophie, et d'une philosophie inexacte, que Condillac a compromis ses théories pédagogiques. L'influence du sensualisme y est partout manifeste.

Son premier principe, qui est excellent, c'est que le devoir du pédagogue est d'obéir à un plan systématique, et que la pédagogie n'est rien, si elle n'est pas une déduction de la psychologie. Seulement parmi les maximes psychologiques sur lesquelles il a construit son système, les unes, nous venons de le dire, sont fausses ou incomplètes, les autres seront indiscrètement appliquées.

Préoccupé de suivre l'ordre naturel du développement des sciences et des arts, Condillac exige que l'enfant, pour les apprendre, repasse précisément par la route que les premiers hommes ont suivie pour les créer. « La méthode que j'ai suivie pour l'instruction d'un prince paraîtra nouvelle, quoique dans le fond elle soit aussi ancienne que les premières connaissances humaines. Il est vrai qu'elle ne ressemble pas à la manière dont on enseigne : mais elle est la manière même dont les hommes se sont conduits pour créer les arts et les sciences[1]. »

En conséquence, les sciences ayant commencé par des

1. Voyez le *Discours préliminaire sur la grammaire*. Œuvres complètes de Condillac, édition de 1821, t. VI, p. 264.

observations particulières, dont on a tiré peu à peu des principes généraux, il faut procéder de même dans l'éducation : commencer par les faits, et conduire les jeunes intelligences d'observation en observation, jusqu'aux idées les plus générales, sans jamais franchir d'idée intermédiaire. Jusque-là rien que de fort raisonnable. Condillac préfère la méthode analytique d'investigation à la méthode synthétique d'exposition : cela peut se défendre. De plus, et il faut l'en louer, la connexion, la liaison des connaissances est un des principes favoris de Condillac. Il a conçu avec raison l'éducation comme un développement régulier et organique de l'intelligence.

Mais Condillac ne tombe-t-il pas dans l'exagération, quand il condamne chaque enfant « à refaire ce que les peuples ont fait »? D'autre part, il faut savoir reconnaître que l'enfant de notre temps, en raison des lois de l'hérédité, et par cela seul qu'il descend d'une longue série d'hommes civilisés, apprend plus vite, avec des aptitudes plus promptes et plus riches que ne pouvaient le faire les enfants des races primitives. Pourquoi dès lors asservir son intelligence plus vive, animée des énergies nouvelles que lui a léguées le travail des âges, au pénible et laborieux débrouillement de l'intelligence obscure des premiers temps? De plus il y a nécessairement, dans l'organisation progressive des sciences, des lenteurs, du décousu, de longs tâtonnements. S'astreindre à suivre pas à pas, dans l'éducation de l'individu, la marche réelle de l'humanité, n'est-ce pas renoncer volontairement aux bénéfices de l'expérience et du travail accompli par les siècles?

L'auteur du *Cours d'études* prévoit l'objection, et à ceux qui craindraient que sa méthode ne fût trop lente il répond : si l'enfance des peuples a duré plusieurs siècles, c'est parce qu'ils ne connaissaient pas l'instrument qu'ils employaient, à savoir leur esprit. Ils n'avaient pas lu le *Traité des sensations!* De là ce second principe que l'enfant, dès le début

de ses études, doit être initié au jeu et au mécanisme des facultés. L'analyse de l'âme, tel sera le premier objet proposé à la réflexion de l'enfant. La psychologie, c'est-à-dire de toutes les sciences la plus délicate, celle qui réclame la plus grande puissance d'attention, devient ainsi le premier élément de l'éducation. « Le progrès des connaissances humaines n'a été retardé que parce que les hommes n'ont ni assez connu leur esprit ni assez senti le besoin de l'exercer. Par conséquent, pour faire usage de l'unique méthode à laquelle nous devons tout ce que nous avons appris, il faut d'abord faire connaître à un enfant les facultés de son âme et lui faire sentir le besoin de s'en servir[1] ! »

N'est-il pas évident que, sur ce point, les préoccupations philosophiques ont un peu troublé l'esprit du pédagogue et nui à la justesse de son jugement? Autant les études psychologiques sont nécessaires à celui qui enseigne, autant elles conviennent peu à celui qui commence à apprendre[2].

L'erreur pratique que nous venons de signaler, et qui tendrait à faire de bambins de sept à huit ans des logiciens et des psychologues, provient d'une confusion théorique. Condillac s'imagine que les facultés intellectuelles sont les mêmes chez l'enfant et chez l'homme fait. Sa thèse de prédilection, c'est que l'enfant est capable de raisonner. Ici, comme dans ses analyses de l'entendement, il se ressouvient de Locke : « Il est démontré que la faculté de raisonner commence aussitôt que nos sens commencent à se développer, et nous n'avons de bonne heure l'usage de nos sens, que parce que nous avons raisonné de bonne heure[3]. »

1. *Discours préliminaire*, etc.; Œuvres, t. VI, p. 267.

2. Condillac n'a pas profité des avertissements que lui donnait Dumarsais dans son article de l'*Encyclopédie* : « Il serait ridicule d'enseigner aux enfants ce que les philosophes disent sur l'origine de nos connaissances. »

3. *Motif des leçons préliminaires;* Œuvres, t. VI, p. 293. Condillac s'aperçoit lui-même qu'il se répète beaucoup sur ce point : « Je vais encore prouver que les enfants sont capables de raisonner. Quand on combat un préjugé, on est obligé de l'attaquer à plusieurs reprises. »

Dans le système de Condillac, le raisonnement n'est qu'une série de sensations; mais la sensation elle-même n'est qu'une série de raisonnements. Ce qu'il y a de général, d'abstrait, de réfléchi, dans le raisonnement, échappe au psychologue sensualiste, trop disposé à confondre les formes élevées de la plus haute opération intellectuelle avec ses formes inférieures, avec les inférences irréfléchies que l'on peut observer jusque chez les animaux. « Les facultés de l'entendement sont les mêmes dans un enfant que dans un homme fait. » Ce n'est pas seulement en acquérant l'usage des sens que l'enfant raisonnerait : c'est aussi en apprenant à parler. « Nous voyons que les enfants commencent de bonne heure à savoir les analogies du langage. S'ils s'y trompent quelquefois, il n'en est pas moins vrai qu'ils ont raisonné. » Et Condillac se laisse aller jusqu'à comparer cette initiation instinctive à la langue maternelle avec le raisonnement de Newton découvrant par une série de déductions et d'inductions le système du monde !

Il n'y a qu'une réponse à faire à Condillac, et il nous la fournit lui-même : « Ne confondons pas, nous dit-il, le raisonnement et les choses sur lesquelles on raisonne. » En d'autres termes, l'opération qui d'une idée passe à une autre idée, et qui de façon ou d'autre établit un rapport entre elles, est en elle-même de tous les âges ; mais elle s'accomplit dans des conditions différentes, elle porte sur d'autres objets, à mesure que l'esprit progresse et se rapproche de sa maturité. L'enfant raisonne, si l'on veut, mais cela, sans presque s'en douter, et seulement sur les objets familiers qu'il voit tous les jours. Ne lui demandez donc pas de raisonner sur des idées abstraites. Surtout n'attendez pas de lui ce qu'il y a de plus rare et de plus difficile, même pour les esprits cultivés, le retour sur soi-même, la réflexion sur les opérations de l'âme.

Ce que Condillac ne remarque pas assez, c'est la différence qui existe entre la logique instinctive qui dirige

l'enfant, et la faculté réfléchie de raisonner sur des idées abstraites. Nous avons tous observé comme lui que l'enfant saisit vite, dans l'acquisition de sa langue maternelle, les lois de l'analogie. C'est précisément parce qu'il est logique que l'enfant se met souvent en contradiction avec l'usage et commet quelques-unes de ses fautes grammaticales. Nous entendons tous les jours des enfants de trois ou quatre ans s'obstiner à dire *à les chiens, à le cheval,* parce qu'ils sont guidés par l'analogie, ou encore supprimer la diversité des conjugaisons, prononcer *batter* au lieu de *battre,* parce que la plupart des verbes qu'ils ont appris tout d'abord se conjuguent sur *aimer*. Mais de ce que l'intelligence de l'enfant suit ainsi sans conscience et sans réflexion la marche la plus naturelle, qui n'est la plus aisée que parce qu'elle est la plus logique, faut-il conclure qu'elle soit capable de raisonnements véritables, de ceux qui supposent l'attention, l'enchaînement conscient des jugements et des idées?

Dans les exagérations de Condillac, il convient, d'ailleurs, de démêler au moins une pensée juste, je veux dire la préférence donnée aux méthodes qui, ne se contentant pas d'exercer la mémoire, s'adressent surtout au jugement, et éveillent la réflexion le plus tôt qu'il est possible. « Je conviens que l'éducation qui ne cultive que la mémoire peut faire des prodiges, et qu'elle en fait; mais ces prodiges ne durent que le temps de l'enfance... Celui qui ne sait que par cœur ne sait rien... Celui qui n'a pas appris à réfléchir n'est pas instruit, ou il l'est mal, ce qui est pire encore[1]... » Comment ne pas approuver Condillac, quand il habitue son élève à se rendre compte de ses actions, quand, « se faisant enfant et jouant avec lui », il lui apprend à remarquer dans ses jeux « tout ce qu'il fait et comment il a appris à le faire[2] »? — « Ces petites observations sur ses jeux,

1. *Discours préliminaire;* Œuvres, t. VI, pp. 270, 271.
2. *Motif des leçons préliminaires; ibid.*, t. VI, p. 295.

ajoute-t-il, étaient un nouveau jeu pour lui. » Mais de là à une acquisition didactique de la psychologie il y a bien loin; et, quand on voit Condillac transposer les études au point de donner pour fondement à l'éducation la science qui en est le couronnement ordinaire, on ne peut s'empêcher de penser que l'auteur du *Traité des sensations* s'est montré bien impatient d'utiliser son système et de faire entendre à son élève que toutes les idées viennent des sens.

Ce n'est pas que Condillac croit inutile d'exercer la mémoire : « Le prince avait naturellement de la mémoire, et je la cultivais avec soin. » Mais, jusque dans les exercices qu'il propose pour développer cette faculté, on sent qu'il tient avant tout au jugement et à la réflexion. Il écarte tout ce qui est simplement machinal : « Je m'étais fait une loi de ne faire apprendre par cœur au prince que des choses qu'il entendrait parfaitement. » — « Lorsqu'il récitait de la prose, je n'exigeais pas qu'il la récitât mot à mot. »

Entrons dans quelques détails et suivons dans leur développement les études de l'infant de Parme [1]. Condillac débute par des *leçons préliminaires*, mais ce qui est chez lui le commencement serait mieux placé à la fin d'une éducation bien conduite. Que sont, en effet, ces leçons préliminaires? Il suffira d'en rappeler les titres pour faire apprécier l'inopportunité de pareilles études imposées à un enfant de sept ans. Ces instructions préalables portaient sur les vérités les plus hautes de la philosophie : 1° sur la nature des idées; 2° sur les opérations de l'âme; 3° sur les habitudes; 4° sur la distinction de l'âme et du corps; 5° sur la connaissance de Dieu. Leçons excellentes sans doute, dignes du maître qui les a écrites, mais tout à fait disproportionnées aux facultés de l'élève qui les recevait! Quelques

1. Condillac a exposé ses méthodes dans divers petits écrits qui précèdent les œuvres dont se compose le *Cours d'études : Motif des leçons préliminaires;* Œuvres, t. VI, p. 292; *Motif des études qui ont été faites après les leçons préliminaires;* Œuvres, t. VI, p. 305, etc.

fables ou quelques histoires vraies feraient bien mieux l'affaire d'un enfant que ces analyses abstraites, ces dissertations profondes sur l'analyse et la synthèse, sur la cause première, sur la substance infinie. « Le grand point, dit Condillac, est de faire comprendre à l'enfant ce que c'est que l'attention. » Non, le grand point est de lui apprendre à être attentif, et le moyen d'y réussir, ce n'est pas de lui expliquer psychologiquement les conditions de l'attention, c'est de le placer lui-même dans ces conditions, en lui présentant des objets qui soient à sa portée. L'élève de Condillac ne connaît pas encore les éléments de la grammaire, et son maître veut lui enseigner à déduire les attributs de Dieu, à raisonner sur la cause du monde : « Je ne me suis pas borné à ces idées, ajoute naïvement Condillac; je me suis appliqué à lui faire comprendre comment un mot passe du sens propre au sens figuré[1]. » Ce métaphysicien de sept ans vous démontrera que l'intelligence divine est infinie, mais il n'est pas sûr qu'il sache la différence d'un substantif et d'un adjectif!

Après qu'il s'est nourri quelque temps des vérités de la psychologie et de la métaphysique, l'élève de Condillac étudie les sociétés dans leur origine et leurs progrès successifs : « Le jeune prince connaissait déjà le système des opérations de l'âme; il comprenait la génération de ses idées... Il s'était familiarisé si promptement avec toutes ces choses, qu'il s'en retraçait la suite sans effort et comme en badinant. » — « Après l'avoir fait réfléchir sur son enfance, je jugeais que l'enfance du monde serait pour lui l'objet le plus curieux et le plus facile à étudier. » Après la psychologie transcendante, la philosophie de l'histoire! Ce n'est pas Condillac qu'on accusera de ménager l'intelligence de son disciple! Il y avait du reste quelques pratiques heureuses dans cette imitation pédagogique de l'histoire réelle

1. *Précis des leçons préliminaires;* Œuvres, t. VI, p. 334.

de l'humanité. Ainsi l'on exerce le prince aux arts primitifs, et d'abord à l'agriculture, les premiers peuples ayant commencé par là. M. de Kéralio, son gouverneur, lui fait arranger un jardin, où l'enfant travaille, « où il sème du blé qu'il voit croître, mûrir, et qu'il moissonne. »

Le développement individuel devant se modeler exactement sur l'évolution de l'humanité, Condillac est amené à construire une théorie générale du progrès. Il distingue trois étapes dans la marche progressive des peuples. Le premier âge a été celui des arts industriels, nécessaires aux besoins de la vie ; puis sont venus les beaux-arts ; enfin, le troisième degré est occupé par la science et la philosophie. On a le droit d'être surpris que Condillac, qui pose en principe que, dans ses progrès gradués, l'éducation doit se conformer à cette loi des trois états du genre humain, ait commencé par intervertir cet ordre, et se soit contredit lui-même, en essayant, dès le début, de faire de son élève un philosophe, un penseur.

Avant d'arriver à la grammaire, « dont l'étude serait plus fatigante qu'utile, si on y arrivait trop tôt », le prince de Parme se familiarisera d'abord avec sa langue maternelle, le français, en lisant les poètes dramatiques, particulièrement Racine, qu'il étudie pendant toute une année, et dont il recommence la lecture jusqu'à douze fois[1]. Toute question de système écartée, ce seul trait suffirait à montrer combien, même dirigée par des abbés, l'éducation du dix-huitième siècle s'était émancipée des préjugés du siècle précédent à l'endroit du théâtre. Mais ici encore l'esprit d'analyse égare Condillac. Ce qu'il demande au jeune lec-

1. « Le matin nous lisions les poètes. Nous commençâmes par le *Lutrin*, d'où nous passâmes à des pièces de théâtre. Nous lûmes quelques pièces de Molière, quelques tragédies de Corneille, quelques-unes de Racine ;... puis, l'*Art poétique* de Despréaux, quelques-unes de ses *Satires* et de ses *Épîtres ;* enfin, pendant un an et même davantage, Racine, qui est de tous les écrivains que nous avons lus le plus propre à former le goût. » (*Œuvres*, t. VI, pp. 337, 338.)

teur de Racine, c'est qu'il sache démonter les ressorts d'une pièce; c'est qu'il puisse « se faire l'idée d'un drame ». Est-ce bien là le profit qu'il faut attendre de la lecture des poètes, et n'y a-t-il rien de plus pressé à apprendre à cet enfant que le mécanisme compliqué de l'art dramatique?

N'est-ce pas encore renverser l'ordre naturel que vouloir familiariser l'élève « avec les beautés du langage », avant qu'il ait étudié « les règles de l'art de parler », c'est-à-dire la grammaire? Tel est, quoi qu'il en soit, le système de Condillac : pour étudier la grammaire, il faut attendre de la savoir, je veux dire que, pour apprendre les règles, il faut attendre de s'être accoutumé à les appliquer. La grammaire didactique ne doit intervenir que pour confirmer une connaissance déjà acquise et pour apporter à l'enfant la formule des lois qu'il connaît déjà par l'usage.

Lorsque Condillac juge son élève suffisamment préparé, soit par l'analyse psychologique, soit par ses réflexions sur les progrès de l'humanité, soit par la lecture des poètes, il propose à son attention l'*Art de parler* ou grammaire, l'*Art d'écrire* ou rhétorique, l'*Art de raisonner* ou logique, enfin l'*Art de penser*. Sous ces titres, il a composé avec soin quatre traités séparés, mais il s'efforce, avec cette dextérité de raisonnement dont il abusait trop souvent pour effacer les distinctions les plus évidentes, de prouver que ces quatre arts se réduisent au fond à un seul, qui est l'art de penser.

Dans sa *Grammaire*, Condillac s'inspire des travaux de Lancelot : « Messieurs de Port-Royal, dit-il, ont les premiers porté la lumière dans les livres élémentaires. » Mais Condillac est-il fidèle à l'esprit cartésien de Port-Royal, quand oubliant la règle qui demande qu'on échelonne les difficultés, il place la grammaire générale et philosophique avant la grammaire particulière[1]?

1. La *Grammaire* de Condillac se divise en deux parties : la première, intitulée *de l'Analyse du discours*, est une suite de dissertations sur les

Dans l'*Art d'écrire*, l'auteur ramène tous les préceptes à un seul, qui est « de se conformer toujours à la plus grande liaison des idées ». Il eût volontiers défini le style, comme Buffon, « l'ordre que l'on met dans ses pensées ». Au fond, cette rhétorique ressemble fort à une logique, et nous ne l'en blâmons pas; mais il y a tout de même excès de déduction abstraite, et Condillac a le tort d'étendre jusque sur les œuvres d'imagination la rigueur de son analyse philosophique.

Il faut se garder de deux excès quand on écrit un traité de rhétorique : ou bien de trop s'occuper des mots, du vêtement extérieur de la pensée, ou bien de ne s'attacher qu'à la trame, au tissu des idées. Le P. Bouhours et Condillac représentent assez exactement ces deux extrêmes : Bouhours, le jésuite élégant et précieux, dont les malins disaient « qu'il ne lui manquait, pour écrire parfaitement, que de savoir penser[1] »; Condillac, le philosophe subtil et délié, écrivain parfait, quand il s'agit de rendre compte du travail de décomposition abstraite que la réflexion accomplit sur elle-même, mais très-inexpérimenté et très-malhabile, dès qu'il faut exprimer des sentiments, parler au cœur, plaire et toucher. Chez l'un, toute la rhétorique se réduit à combiner des expressions élégantes, harmonieuses, fleuries; chez l'autre, elle ne consiste plus qu'à associer des pensées avec justesse. Bouhours nous apprend pourquoi il convient

signes, sur l'origine des langues, sur les rapports du langage et de la pensée, etc. C'est la seconde partie, intitulée *Éléments du discours*, qui, seule, peut vraiment se donner pour une grammaire française. (*Œuvres*, t. VI, pp. 351-625.)

1. Le P. Bouhours (1628-1702) appartient à l'histoire de la pédagogie du dix-septième siècle. Il enseigna les humanités à Paris et à Tours; il fut successivement précepteur du prince de Longueville et du fils de Colbert, le marquis de Seignelay. Ses principaux ouvrages, qui lui valurent quelques années de célébrité, sont : *les Entretiens d'Ariste et d'Eugène* (1671), *les Doutes et remarques sur la langue française* (1675), enfin, *la Manière de bien penser dans les ouvrages d'esprit* (1687), rhétorique en exemples, dont Voltaire disait « qu'elle serait toujours utile aux jeunes gens ».

de préférer Virgile à Lucain, et Cicéron à Sénèque; rhétoricien de la forme, il discute sur la sublimité, sur l'agrément, sur la délicatesse, c'est-à-dire « sur les qualités qui relèvent les pensées vraies, en y ajoutant quelque chose d'extraordinaire et qui frappe l'esprit »; ami d'une instruction amusante, légère, il continue les traditions formalistes des jésuites, et c'est bien inutilement qu'il se croit obligé d'avertir le lecteur d'avoir à ne pas confondre son livre avec le traité de Nicole et d'Arnauld : « L'ouvrage qu'on donne au public, dit-il sèchement dans sa préface, n'a rien de commun, ni dans la matière ni dans la forme, avec celui qui a pour titre l'*Art de penser*[1]. » Au contraire, rhétoricien des idées, Condillac se préoccupe avant tout de l'ordre des conceptions, des caractères de l'esprit faux et de l'esprit juste, des moyens de développer une pensée, de la construction logique des propositions; enfin il ne considère jamais l'expression que dans son rapport avec ce qu'elle exprime, et son traité de l'*Art d'écrire* semble n'être qu'un fragment détaché de la *Logique* de Port-Royal. Nous n'hésitons pas à préférer ce défaut au défaut opposé, mais la forme est un peu négligée, et l'on comprend que Garat ait dit : « L'idéal d'un ouvrage d'esprit serait un livre pensé par Condillac, mais écrit par Bossuet. »

Dans l'*Art de raisonner*, Condillac a écrit une *Logique*, qui a ce grand avantage sur les logiques antérieures que l'auteur y met sous les yeux du lecteur les grandes découvertes de la science et de la philosophie[2]. C'est une logique

1. *La Manière de bien penser dans les ouvrages d'esprit* est une série de dialogues : deux amis, Eudoxe et Philanthe, y représentent, l'un le bon goût, l'autre le style trop élégant et trop orné. A la fin du quatrième dialogue, Philanthe, l'ami des fleurs, se déclare converti et adopte les principes d'Eudoxe en matière de goût : principes qui ne sont d'ailleurs pas bien sévères, car Voiture est cité à chaque page et avec les plus grands éloges. Ce qui fait l'intérêt du livre, ce sont les citations très-variées, les exemples empruntés même aux modernes et aux étrangers, tels que Lope de Vega et Cervantès, le Tasse et l'Arioste.

2. Voyez le livre second, *Où l'on fait voir par des exemples comment*

*réelle* où l'on multiplie les exemples, afin d'éviter les inconvénients des logiques *formelles,* « qui font raisonner sur rien », et qui croient avoir appris à raisonner parce qu'elles ont exposé les règles du syllogisme. L'important est de s'exercer : qu'on ignore, si l'on veut, les lois du raisonnement, mais qu'on sache raisonner, c'est-à-dire observer, comparer et juger.

Enfin, l'*Art de penser* couronne cette suite de réflexions didactiques, et complète la première partie d'une éducation, où il s'agit, nous dit-on, non d'approfondir les sciences, mais seulement d'apprendre à penser. Or la pensée suppose trois conditions : « Il lui faut de l'*accroissement,* de la *nourriture* et de l'*action.* » Condillac introduit ici ses préjugés sensualistes, notamment celui qui consiste à croire que « la pensée est formée presque aussitôt qu'elle commence[1]. » Il ne veut pas suffisamment distinguer le développement spontané et instinctif de l'intelligence sensible, et le travail réfléchi de l'intelligence abstraite. Confondue avec les sensations, la pensée possède, dès l'origine, toutes ses facultés. Ces prémisses sont vicieuses, mais Condillac en atténue la portée, en accordant que l'esprit a tout de même besoin de se fortifier et de croître. La nature, « l'organisation », tel est le premier élément de ce progrès. « Mais surtout il faut nourrir l'intelligence, comme on nourrit le corps; il faut lui présenter des connaissances, qui sont les aliments sains de l'esprit, les opinions et les erreurs étant des aliments empoisonnés. Il faut aussi que l'intelligence agisse, car la pensée reste imbécile toutes les fois que, passive plutôt qu'active, elle se meut au hasard. » Infidèle au sensualisme absolu, Condillac rétablit ici le principe de l'activité de l'âme. Cette théorie du développement de la pensée est

*l'évidence de fait et l'évidence de raison concourent à la découverte de la vérité;* et le livre troisième, intitulé : *Comment l'évidence de fait et l'évidence de raison démontrent le système de Newton.*

1. *Art de penser*, Œuvres, t. V, p. 1.

bonne en elle-même, mais il ne semble pas que les préceptes de logique que l'auteur a réunis sous le titre d'*Art de penser* puissent contribuer beaucoup à fournir à la pensée ces aliments solides et substantiels dont elle a besoin pour grandir. La statue de Condillac commençait par les sensations : l'élève de Condillac, je ne sais pourquoi, débute dans ses études par les abstractions les plus hautes.

En même temps qu'il s'exerce avec quelque précocité (à dix ans environ) à l'art de raisonner et de penser, le prince de Parme étudie le latin, mais sans en faire jamais le principal objet de ses occupations. Condillac n'est rien moins qu'un humaniste : aussi omet-il l'étude du grec. Quant au latin, il en parle sans faveur, avec l'intention non déguisée de le reléguer au second plan. « J'ai reculé l'étude du latin, dit-il, parce que je voulais ne laisser à mon élève, le jour où il se mettrait à l'étude de cette langue, que la difficulté d'apprendre des mots. » En d'autres termes, comme Locke, comme l'abbé de Saint-Pierre, comme Dumarsais, comme presque tous les écrivains pédagogiques du dix-huitième siècle, Condillac ne fait plus du latin la base de l'instruction classique. Pendant quelques mois, il emploie avec son élève la méthode de Dumarsais, qu'il tient en grande estime. Puis, avant de lui faire étudier la grammaire, il le met à la lecture des textes. Une des premières explications porte sur l'*Art poétique* d'Horace : nous avons quelque peine à croire que cette lecture soit à la portée d'un débutant.

Condillac accordait avec raison une grande importance aux études historiques. Il comprenait que l'histoire est encore plus nécessaire aux princes qu'aux autres hommes, et qu'elle est le bréviaire des hommes d'État. Douze volumes du *Cours d'études* sont remplis par les écrits historiques de l'auteur[1]. « Après avoir appris à penser, le prince

1. Dans la composition de ses œuvres historiques, Condillac s'aida des conseils et des réflexions de son frère Mably.

fit de l'histoire « son principal objet pendant six ans ».

Certes, il faut louer Condillac d'avoir compris que l'histoire ne doit pas être enseignée de la même manière aux rois et aux autres citoyens; mais il eût fallu comprendre aussi qu'elle doit être enseignée à tout le monde. Or Condillac, encore esclave de la routine, comme tant d'hommes célèbres de son temps, exclut de l'instruction les classes inférieures : « Il leur suffit, dit-il dédaigneusement, de subsister de leur travail. »

Pour les princes, l'histoire doit être avant tout « un code de morale et de législation ». Condillac ne se complaît pas, comme le bon Rollin, dans les longues narrations ; il analyse, il multiplie les réflexions, il abrége les faits; il habitue son élève à voir les effets dans leurs causes, afin que plus tard, connaissant les influences diverses qui agissent sur les événements, il puisse en disposer à son gré et faire son métier de roi. Enfin, il pense des faits ce qu'il dit ailleurs des opinions philosophiques : « Il ne s'agit pas d'étudier des opinions pour savoir des opinions : rien ne serait plus frivole. Il faut les étudier, comme un pilote étudie les naufrages de ceux qui ont navigué avant lui. »

La religion n'est pas oubliée dans le *Cours d'études*. C'est dans le *Catéchisme* de l'abbé Fleury, dans un abrégé de l'Ancien et du Nouveau Testament (la Bible de Royaumont), et enfin dans le *Petit-Carême* de Massillon, que le prince de Parme est convié à étudier tour à tour les dogmes, l'histoire et la morale du christianisme. Condillac veut que son élève, en sa qualité de prince et de protecteur de l'Église, soit plus instruit de la religion que ne le seront ses futurs sujets. Mais il n'y avait pas à craindre, avec un maître d'un esprit aussi libre, aussi dégagé des préjugés monastiques, que l'éducation de l'héritier du duché de Parme fût une éducation dévote. Ce qui est, au contraire, à remarquer, c'est la vivacité avec laquelle l'abbé de Condillac met son disciple en garde contre les prétentions abusives et l'hu-

meur envahissante du clergé. Il faut que le prince, tout en faisant respecter les prêtres et en les respectant lui-même, se prépare à lutter contre leur ambition qui « tournerait à la ruine de l'État ».

Qui croirait qu'un ecclésiastique, un ecclésiastique du dix-huitième siècle, il est vrai, a écrit sur l'excès de la dévotion chez les princes, la page éloquente que l'on va lire? « Vous ne sauriez être trop pieux, monseigneur, mais si votre piété n'est pas éclairée, vous oublierez vos devoirs pour ne vous occuper que de petites pratiques. Parce que la prière est nécessaire, vous croirez devoir toujours prier, et ne considérant pas que la vraie dévotion consiste à remplir d'abord votre état, il ne tiendra pas à vous que vous ne viviez dans votre cour comme dans un cloître. Les hypocrites se multiplieront autour de vous. Les moines sortiront de leurs cellules. Les prêtres quitteront le service de l'autel pour venir s'édifier à la vue de vos saintes œuvres. Prince aveugle, vous ne sentirez pas combien leur conduite est en contradiction avec leur langage; vous ne remarquerez pas seulement que les hommes qui vous louent d'être toujours au pied des autels, oublient eux-mêmes que leur devoir est d'y être. Vous prendrez insensiblement leur place pour leur céder la vôtre; vous prierez continuellement et vous croirez faire votre salut : ils cesseront de prier, et vous croirez qu'ils font le leur. Étrange contradiction qui pervertit les ministres de l'Église, pour donner de mauvais ministres à l'État[1] ! »

L'esquisse que nous avons tracée du *Cours d'études* suffit à justifier le jugement que portait déjà sur la pédagogie de Condillac un de ses disciples, Gérando, quand il écrivait : « Celui qui avait tant étudié la manière dont les idées se forment dans l'esprit humain, sut mal les faire naître dans l'intelligence de son élève. » En revanche, elle dément

1. *Cours d'études*, t. X, Introduction.

les éloges de l'abbé Batteux qui disait : « De cet art si verbeux dans le vulgaire des éducateurs vous avez fait *un art presque muet*. Vous avez laissé parler les exemples... » Condillac nous paraît, au contraire, avoir abusé de la parole et des théories. Même une intelligence d'élite eût plié sous ces perpétuelles et monotones redites, sous le poids de ces dissertations pédantes, ennuyeuses, si l'on considère l'âge de celui auquel on les adressait.

Sur quelques points cependant, Condillac mérite de compter parmi ceux que la pédagogie philosophique et rationnelle de l'avenir consultera toujours avec profit : c'est par l'importance qu'il attache : 1° à la liaison des idées; 2° à la nécessité de la réflexion personnelle.

La liaison des idées est le principe de la mémoire et, pour ainsi dire l'unique ressort de la pensée. L'éducation aura pour but essentiel de former dans l'esprit un grand nombre de liaisons qui règleront nos jugements et qui domineront notre imagination.

De même Condillac a dit et redit le prix de la réflexion personnelle, qui permet non-seulement d'accumuler des connaissances dans l'esprit, mais de les y organiser : « Les vraies connaissances sont dans la réflexion, qui les acquiert, beaucoup plus que dans la mémoire, qui s'en charge; et on sait mieux les choses qu'on est capable de retrouver que celles dont on peut se ressouvenir. Il ne suffit donc pas de donner des connaissances à un enfant : il faut qu'il s'instruise en cherchant lui-même, et le grand point est de le bien guider. S'il est conduit avec ordre, il se fera des idées exactes; il en saisira la suite et la liaison : alors, maître de les parcourir, il pourra les rapprocher des plus éloignées, et s'arrêter à son choix sur celles qu'il voudra considérer. La réflexion peut toujours retrouver les choses qu'elle a sues, parce qu'elle sait comment elle les a trouvées : la mémoire ne retrouve pas de même celles qu'elle a apprises, parce qu'elle ne sait pas comment elle apprend. » Voilà

pourquoi Condillac met bien au-dessus de l'éducation qu'on reçoit celle qu'on se donne à soi-même. « C'est à vous, monseigneur, à vous instruire désormais tout seul... Vous vous imaginez peut-être avoir fini, mais c'est moi qui ai fini, et vous, vous avez à recommencer ! »

Ajoutons enfin, à l'honneur de Condillac, que, s'il n'a pas réussi à trouver les vraies méthodes d'éducation, ce n'est pas faute de les avoir cherchées. Nul n'a saisi avec plus de finesse les défauts du vieux système, ni proclamé avec plus de force la nécessité d'une réforme. Il se plaint avec quelque aigreur que la nouvelle philosophie n'ait point accès dans les écoles. Il déplore qu'on néglige les mathématiques, qui ne sont enseignées que superficiellement et comme en cachette, grâce à l'initiative de quelques professeurs plus hardis que les autres. Il fait remarquer combien les vieilles universités, précisément parce qu'elles sont vieilles, se montrent indociles à toute idée de réforme et d'amendement. « Peut-on présumer que les professeurs renonceront à ce qu'ils croient savoir, pour apprendre ce qu'ils ignorent? Avoueront-ils que leurs leçons n'apprennent rien ou n'apprennent que des choses inutiles? » Il prédit que « les scolastiques », c'est-à-dire les partisans de la routine, opposeront une résistance obstinée, pour conserver le terrain qu'ils n'ont pas encore perdu.

Mais surtout il signale comme particulièrement incorrigibles les écoles confiées à des ordres religieux et dont les maîtres sont tenus d'obéir à une règle immobile. Si les méthodes sont vicieuses, si les programmes sont incomplets, c'est que, dans les cloîtres, l'éducation a été organisée pour des religieux, non pour des citoyens : « La manière d'enseigner se ressent encore des siècles où l'ignorance en forma le plan. »

Enfin, achevant de juger, de condamner, la pédagogie réelle de son temps, Condillac conclut par ces dures paroles : « Quand nous sortons des écoles, nous avons à

oublier beaucoup de choses frivoles qu'on nous a apprises, à apprendre des choses utiles qu'on croit nous avoir enseignées, et à étudier les plus nécessaires sur lesquelles on n'a pas songé à nous donner des leçons. » Condillac a fait quelques efforts heureux pour éviter ces défauts. Il n'enseigne que les choses utiles, nécessaires, mais il les enseigne à contre-temps, au rebours de l'ordre naturel : de sorte qu'on peut dire de sa pédagogie, comme de sa psychologie, qu'elle est très-artificielle, bien qu'elle veuille se donner les airs de se fonder sur l'expérience et de se rapprocher de la nature.

---

# CHAPITRE II

## DIDEROT ET HELVÉTIUS

I. Esquisse de la physionomie de Diderot. — Diderot pédagogue. — *Réfutation du livre d'Helvétius sur l'homme* (1774); *Plan d'une université* pour le gouvernement de Russie (1776). — Relations de Diderot avec Catherine II. — Son voyage en Russie. — Il met sa plume au service de la czarine : il recrute des professeurs pour les écoles de filles de Russie, même des professeurs d'anatomie. — Il médite de refaire l'*Encyclopédie* pour le compte de la Russie. — Établissements d'instruction publique fondés par Catherine II. — Catherine II et Mme d'Épinay.

II. Analyse du *Plan d'une université russe*. — Aptitudes pédagogiques de Diderot : son universalité littéraire et scientifique, sa foi dans l'instruction. — Idée d'une instruction obligatoire, non-seulement gratuite, mais payée. — Place considérable faite à la religion. — Le prêtre salarié par l'État. — Vivacité du sentiment laïque chez Diderot. — Son jugement sur l'Université de Paris. — Diderot conserve la division des quatre facultés. — Violente critique de la faculté des arts, c'est-à-dire de l'enseignement secondaire du temps. — Défauts du système préconisé par Diderot. — Il n'approprie pas les études à l'âge des élèves : il classe les sciences qu'on doit apprendre uniquement d'après le principe d'utilité. — Diderot et les réformateurs de notre temps : Auguste Comte et M. Herbert Spencer. — Les sciences deviennent, dans le plan de Diderot, le centre de l'éducation. — Tableau des classes telles qu'il prétendait les organiser. — Diderot et l'école Monge. — Les mathématiques au premier rang. — Les études littéraires sacrifiées par un des plus grands littérateurs du dix-huitième siècle. — Faiblesse des arguments qu'il prête aux défenseurs des lettres classiques. — Diderot réfuté par Marmontel. — Illusion de Diderot sur la possibilité de retarder jusqu'à dix-neuf ou vingt ans l'étude des lettres, sans en compromettre le succès. — Enseignement de la morale. — Plan d'un cours de philosophie que Cousin n'eût pas désavoué. — L'histoire enseignée en remontant le cours des âges. — L'art de la lecture. — L'éducation esthétique. — L'éducation physique. — La question des maîtres d'études. — Ce qui a le plus manqué à Diderot pour être un pédagogue complet, c'est l'expérience personnelle.

III. Helvétius et Diderot. — Le *Traité de l'homme* et la *Réfutation* de Diderot. — Le pédantisme dans le paradoxe. — Premier paradoxe : l'homme est le produit de l'éducation. — Préjugés sensualistes. — Diderot revendique énergiquement contre Helvétius les droits de l'innéité ou de l'hérédité. — La toute-puissance de l'éducation. — Les collaborateurs occultes de l'éducation. — La part du hasard dans la formation du caractère. — Moyen pour faire à volonté des hommes de talent ou de génie. — Helvétius, qui attribue à l'éducation une puissance souveraine, néglige trop de déterminer les moyens par lesquels elle exerce son action. — Sécularisation de l'instruction publique. — Pas de clergé indépendant : la puissance spirituelle absorbée dans la puissance temporelle. — Éducation séculière, nationale, publique. — Éloge de l'internat : opinion contraire de Diderot. — Enseignement de la morale. — Idée d'un catéchisme moral. — Helvétius un peu déplacé dans ce rôle de moraliste. — Supériorité de Diderot.

## I

Il est difficile d'ajouter à la renommée de Diderot ; il l'est moins d'accroître l'estime qui lui est due et que des souvenirs importuns empêchent parfois d'accorder à l'auteur de la *Religieuse* ou des *Bijoux indiscrets*. L'œuvre variée de ce génie aussi puissant que souple, en même temps qu'elle excuse toutes les sévérités de la critique, offre de quoi justifier toutes les formes de l'admiration. Si elle contient des pages équivoques improvisées en quelques jours pour gagner cinquante louis et encore cinquante louis destinés à payer une maîtresse, on ne saurait oublier qu'elle comprend aussi des monuments tels que l'*Encyclopédie*, admirable entreprise de patience, de zèle scientifique, poursuivie pendant vingt ans par l'auteur, à travers tous les obstacles, malgré les menaces et les persécutions, au prix de sa sécurité et de sa liberté. A propos de son portrait peint par Carle Vanloo, et où il ne voulait point se reconnaître : « Mes enfants, disait Diderot, je vous préviens que ce n'est pas moi ; j'avais en une journée cent physionomies diverses. » Cela était encore plus vrai de son esprit que de son

visage. Vous croyez avoir affaire à un rieur d'une intarissable gaieté : il vous répondra lui-même : « Je suis le plus insigne pleurnicheur vieillard que vous ayez jamais connu. » Vous le prenez pour un révolutionnaire farouche, contempteur intraitable des rois : le voilà aux pieds de Catherine, brûlant à lui seul pour celle qu'il appelait sa souveraine plus d'encens que ne feraient mille courtisans rompus au métier. Vous ne voyez en lui qu'un impie endurci, qui dans sa fougue irréligieuse n'a jamais connu les douceurs de la foi : vous vous trompez, dans sa jeunesse, à l'époque où les jésuites lui faisaient des avances dont il les força plus tard à regretter l'insuccès, il a été dévot; pendant trois mois on l'a vu jeûner, porter le cilice, coucher sur la paille. Vous venez d'entendre un déclamateur verbeux qui se grise de sa parole, un homme d'imagination qui joue avec la pensée, qui entasse fiction sur fiction, qui s'égare dans les plus invraisemblables hypothèses, qui, notamment dans l'étrange écrit intitulé *le Rêve de d'Alembert*, devance les rêves philosophiques de M. Renan, et disserte sur cette suprême transformation, prochaine dit-on, d'où les hommes, au risque de déplaire à Mlle de Lespinasse et à ses pareilles, sortiront réduits à l'état de cerveaux pensants...; à quelques pas de là vous rencontrez un savant pratique, un observateur attentif des arts industriels, étudiant avec passion les procédés techniques, décrivant avec minutie les instruments et les machines : c'est Diderot encore, qui travaille pour l'*Encyclopédie*. Le même homme, dans les scènes attendrissantes du *Père de famille*, a parlé avec enthousiasme des devoirs domestiques, qui les a trop souvent oubliés, pour son compte, auprès de Mme de Puisieux ou de Mlle Volland. Hier il était déiste avec Voltaire : aujourd'hui il a lu La Mettrie, et le matérialisme n'a pas de plus fervent adepte; demain il sera panthéiste, et tout cela pour mourir sceptique. Esprit prodigieux, qui tantôt divague comme un fou, tantôt raisonne comme un penseur

sublime, qui parfois paraît avoir cent ans, et parfois n'en a pas dix, selon le mot de Catherine II; non pas seulement « un puits à idées », comme disait Grimm, mais un véritable torrent, qui tantôt féconde, tantôt dévaste, qui partout bouillonne et déborde, incapable de contenir le flot toujours montant de sa pensée. Jamais le génie humain n'a donné à un plus haut point à ceux qui l'approchent la sensation de la force, il est vrai de la force qui ne se possède pas, qu'un irrésistible souffle de spontanéité et de passion répand dans tous les sens, de telle sorte que Diderot apparaît moins comme un être personnel, comme un moi rigoureusement circonscrit dans son individualité propre, que comme une collection de personnes, comme un éblouissant défilé de toutes les facultés humaines!

Parmi les aspects inattendus, parmi les beaux côtés graves et dignes, d'un écrivain trop souvent débraillé et licencieux, il en est un qui mérite d'être mis en lumière, qui ne pouvait l'être jusqu'ici, parce que les documents ou manquaient ou étaient incomplets. Après Diderot philosophe, après Diderot créateur de la critique d'art, inventeur du roman moderne, père du drame sentimental, après tant d'autres points de vue souvent explorés, c'est Diderot pédagogue, théoricien de l'éducation, qui, grâce à des publications nouvelles, sollicite aujourd'hui l'attention et les recherches. Aux tomes II et III de sa belle édition des œuvres de Diderot, la première qui soit vraiment complète et qui puisse se donner pour définitive, M. Jules Assézat a publié deux ouvrages inédits : l'un complétement inconnu, la *Réfutation suivie du livre d'Helvétius sur l'homme;* l'autre, dont Guizot avait déjà révélé quelques fragments en 1813, dans les *Annales de l'éducation*, d'après une copie communiquée par Suard[1]. Le premier a été écrit par Diderot à la Haye, en 1773 et 1774, au départ et au retour de son voyage en

1. *Œuvres complètes* de Diderot. 18 vol., 1876-77. Tomes II et III.

Russie, sous les yeux sans doute de son hôte, l'ambassadeur Russe, prince Nariskin, qui venait d'éditer, en la dédiant à la czarine, l'œuvre posthume d'Helvétius. C'est le commentaire perpétuel, la réfutation éloquente et incisive de ce paquet de paradoxes que l'auteur de l'*Esprit* avait composé sous ce titre : *de l'Homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*. Grâce à cette critique vivante, qui étincelle d'une verve toujours prête, et qui fait un séduisant cortége de réflexions piquantes ou fortes à un texte froid et languissant, la lecture du traité d'Helvétius devient facile, presque entraînante : comme un voyage monotone et par lui-même incommode, qui serait égayé par la compagnie d'un homme d'esprit. Le second ouvrage, composé à la prière de Catherine II, date probablement de 1776 : œuvre de la vieillesse de Diderot, il présente un plan complet d'instruction, qui, destiné à la Russie, où l'auteur, prompt à l'illusion, se flattait de le voir immédiatement appliqué, s'est trompé d'adresse et n'y a jamais reçu même un commencement d'exécution ; mais qui, supérieur à son temps et survivant à son but manqué, assure à Diderot une place distinguée parmi les réformateurs de la pédagogie. Entre autres mérites, il a celui d'être une œuvre didactique, un tableau achevé dans la galerie littéraire d'un homme qui n'a guère laissé que des ébauches et de brillantes esquisses. Diderot, ce merveilleux improvisateur qui jetait à tous les vents le grain de sa pensée, ignorait l'art de semer régulièrement ses idées dans des sillons labourés avec méthode. Ici une circonstance fortuite, une chance heureuse s'est présentée qu'il eût fallu souhaiter aux autres parties de son œuvre. Le désir de l'impératrice de Russie qui, pour se guider dans ses projets de réforme, avait demandé au philosophe « le programme d'une école publique de toutes les sciences », obligea Diderot à enfermer dans un cadre étroit son imagination vagabonde, et nous a valu par suite une étude systématique qui prouve que la patience seule, non

la force, lui faisait défaut, pour lier et ordonner ses idées. Dès la fin du dix-huitième siècle, Naigeon, Henri Meister, avaient signalé l'importance de cet essai pédagogique. Dans son emphatique adresse *aux Mânes de Diderot*, Meister, le secrétaire de Grimm, recommande le *Plan d'une université*, et aussi la *Réfutation* d'Helvétius, comme ceux des travaux de l'auteur où l'on trouve le plus de méthode et de raison : « Il y a, dans le premier surtout, ajoute-t-il, prodigieusement de connaissances et de savoir[1]. »

C'est de Russie que ces précieux écrits nous reviennent : les nouveaux éditeurs de Diderot les ont publiés d'après des copies prises en 1856, sur les manuscrits originaux, à la bibliothèque de l'Ermitage, par M. Léon Godard. Ils avaient eu la bonne fortune d'être emportés à Saint-Pétersbourg après la mort de l'auteur, avec tous ses livres. C'est probablement à ce long exil que nous devons de ne les avoir point perdus. Restés en France, ils y auraient couru quelques dangers. En effet, libre penseur égaré dans une famille dévote et ecclésiastique, Diderot était entouré de parents qui, sans avoir lu ses livres, les détestaient et auraient donné volontiers leur vie pour les anéantir. A sa mort, son frère cadet, chanoine de Langres, théologien absolu et irascible, dont le caractère a fourni quelques traits à Diderot pour peindre l'oncle despotique et entêté, le commandeur du *Père de famille*, n'eût pas mieux demandé que de faire main basse sur tout ce que laissait d'inédit un sceptique impénitent, qui la veille de sa mort répétait encore à d'Holbach : « Le premier pas vers la philosophie, c'est l'incrédulité. » — « Mon oncle, dit Mme de Vandeul dans ses *Mémoires*, fit demander les papiers de mon père pour les

1. Il est reconnu aujourd'hui qu'on doit attribuer non à Diderot, mais à Crevier, un ouvrage anonyme publié en 1763, à Amsterdam, sous ce titre, *de l'Éducation publique*. Crevier, continuateur estimable de Rollin dont il était l'élève, ne mérite guère de souvenir que pour avoir écrit l'*Histoire de l'Université de Paris*, en abrégeant l'ouvrage de Du Boulay.

jeter au feu : ils étaient en Russie. Cette réponse le calma un peu; mais il est toujours dans la crainte qu'ils ne renaissent, et sa vieillesse est troublée par cette idée. »

Nous n'avons pas à raconter ici quelles furent l'origine et l'histoire des relations de Diderot avec Catherine II. Elle s'était fait vendre sa bibliothèque à condition qu'il garderait ses livres; elle lui avait acheté sa boutique en lui laissant ses outils. Ce qui ajouta encore au ravissement de Diderot ce fut l'accueil gracieux, familier, de la czarine, lorsque dans l'hiver de 1774 il se rendit à Saint-Pétersbourg : « Il faudra bien que mes compatriotes me croient, répétait-il sans cesse, lorsque je leur dirai que c'est l'âme de Brutus avec la figure de Cléopâtre. »

Pour payer sa dette de reconnaissance autrement que par une visite ou par des éloges, Diderot mit sa plume au service de l'impératrice. De retour à la Haye, et avant de reprendre le chemin de Paris, il consacra plusieurs mois à diriger la publication d'un ouvrage considérable qu'on imprimait en Hollande, au compte du gouvernement de Russie, et qui est intitulé : *Plans et statuts des différents établissements ordonnés par l'impératrice Catherine II pour l'éducation de la jeunesse.* En même temps Diderot recrutait des professeurs pour les écoles de filles de Russie, même des professeurs d'anatomie : « Mlle Biheron, écrit-il au général Betzky, s'engage à démontrer l'anatomie à vos jeunes demoiselles. » (Lettre du 15 juin 1774.) Il semble qu'on songeât dès lors en Russie à encourager ces « étudiantes en médecine », qui de nos jours, si on excepte les États-Unis, ne sont nulle part plus nombreuses que chez les jeunes filles russes. Lui-même rêvait de suivre à sa manière l'exemple de Racine, et d'écrire quelques pièces de théâtre pour le couvent des *Dames nobles* de Saint-Pétersbourg. Il ne désespérait pas d'acclimater, de naturaliser parmi les Moscovites, chez un peuple encore simple et naïf, le drame larmoyant, auquel la frivolité parisienne avait

fait si peu d'accueil. Surtout il eût voulu rééditer l'*Encyclopédie* pour les Russes. Il se montait la tête à l'idée de reprendre sa grande et immortelle entreprise, de refaire son livre, et de le refaire librement (il le croyait), sans les réserves que la prudence lui avait imposées, à l'abri des mutilations et des coupures que l'imprimeur Lebreton avait à son insu fait subir aux épreuves, même après le bon à tirer, et dont la découverte l'avait mis si fort en colère. « Il est bien décidé dans ma tête, écrivait-il au général Betzky, que si je ne refais pas l'*Encyclopédie* pour vous, je ne veux plus en entendre parler. Ou vous l'aurez telle que je la conçois, ou elle leur restera telle qu'ils l'ont voulue. Elle n'est encore que trop bonne pour cette canaille-là !» L'affaire, que Diderot croyait sérieusement engagée, n'aboutit pas : il est aisé de deviner pourquoi. Autre chose est accueillir un philosophe avec la courtoisie d'une princesse aimable; autre chose autoriser la libre circulation de ses idées dans l'empire que l'on gouverne autocratiquement. Diderot n'en faisait pas la différence. Parce que Catherine II l'avait pensionné, lui, révolutionnaire et libre penseur, il la voyait déjà à la tête du mouvement libéral, ouvrant toute grande à la philosophie la porte de son immense empire. Il oubliait que les souverains despotiques, s'il leur prend quelquefois fantaisie de caresser les philosophes, ne le font qu'à distance, et quand ils se sentent protégés contre la contagion de leurs idées par plusieurs centaines de lieues. Gageons que Diderot n'eût pas été si magnifiquement traité, s'il avait été sujet russe. Il y avait loin des coquetteries inoffensives que la czarine se permettait avec des révolutionnaires étrangers, à ce que le trop confiant philosophe attendait d'elle et de sa toute-puissante initiative : une acceptation complète de l'esprit qui animait les dix-sept volumes de l'*Encyclopédie* et comme une propagande impériale en faveur des principes modernes. C'était prêter des qualités imaginaires à celle que

Diderot, dans un langage de courtisanerie mystique appelait « l'ointe que le Seigneur a accordée à la Russie »; il est vrai qu'il ajoutait, la malice et le libre esprit reprenant aussitôt leurs droits... « que le Seigneur a accordée à la Russie pour leur gloire réciproque et *pour se faire pardonner plusieurs fredaines.* » Il est évident que Louis XV et d'autres souverains encore faisaient partie de ce que Diderot appelait lestement les fredaines du Seigneur!

Sur un point cependant Diderot ne se trompait pas : c'est quand il attribuait à la czarine un zèle sincère pour les progrès de l'instruction. Catherine II a beaucoup fait pour le développement des études en Russie. On lui doit l'organisation de quatre grands établissements : la *Maison d'éducation de Moscou*, l'*Académie des beaux-arts*, la *Communauté des demoiselles et des bourgeoises*, le *Corps des cadets de terre.* Pour l'éducation des filles, la Russie était déjà, comme elle l'est restée, supérieure aux autres nations d'Europe[1]. Les lettres de Diderot rendent plusieurs fois témoignage « de l'excellence de l'éducation qu'on donne aux jeunes demoiselles à Saint-Pétersbourg..., de leurs succès étonnants en tout genre..., de la multiplicité des occupations qu'on présente à leur inclination naturelle. » Catherine II se piquait personnellement d'avoir des idées sur l'éducation. Grimm nous apprend qu'elle distingua, sur sa recommandation sans doute, l'ouvrage de la vieillesse de Mme d'Épinay, ces *Conversations d'Émilie*, que l'Académie française couronna en 1782 de préférence au livre de Mme de Genlis, *Adèle et Théodore.* Son projet était de les faire traduire en langue russe. Elle y avait trouvé, au dire de Grimm, « un grand fonds de naturel et de bon sens — avouons que c'est au contraire ce qui y manque le plus — pas une phrase entortillée ni alambiquée, pas une idée louche ou fausse. Ce que

1. Nos affirmations sur ce point pourraient être justifiées par des détails empruntés au récent ouvrage de M. Hippeau : *l'Instruction publique en Russie.* Paris, Didier, 1878.

Sa Majesté aimait particulièrement, c'était l'emploi de la méthode socratique qui, à la place des lieux communs dont on a coutume de remplir les jeunes têtes, apprenait comment il fallait développer dans chacune le germe de ses propres idées, les rectifier ensuite, au besoin, à l'aide de leurs propres réflexions, et les conduire à la maturité par les degrés insensibles d'une culture sage et conforme à la marche de la nature[1]. » Nous soupçonnons fort que Grimm, qui avait de bonnes raisons pour admirer Mme d'Épinay et ses œuvres, a traduit à sa façon, en exagérant l'éloge, le jugement de Catherine II sur les *Conversations d'Émilie*. L'œuvre pédante d'une coquette sur le retour ne méritait pas tant de louanges. Mais ce qui reste certain, c'est que Catherine II avait réfléchi par elle-même sur le grand sujet de l'éducation. Dans sa vieillesse, elle surveilla de très-près l'éducation de ses petits-fils, les grands ducs Alexandre et Constantin; elle composa même pour eux l'*A B C de la grand'mère*, et des *Instructions* pour leur gouverneur. Elle était donc plus que personne capable de prêter aux projets de Diderot une oreille attentive; si elle ne les a pas appliqués, la faute en est moins à sa négligence qu'à l'état réel de la Russie du dix-huitième siècle. La première université russe, celle de Moscou, fondée en 1755, avec des statuts rédigés par Jean Schouvaloff, le chambellan d'Élisabeth, n'existait guère que sur le papier. Les « écoles d'arithmétique » créées, en 1714, par Pierre le Grand n'étaient fréquentées que par l'aristocratie et ne comptaient pas un seul élève de la classe bourgeoise. La bonne volonté de la czarine resta impuissante, et Diderot, qui avait cru de bonne foi se mettre à l'œuvre pour le compte de la Russie, n'a travaillé, en réalité, que pour la postérité et une postérité lointaine.

1. Voyez dans la nouvelle édition de la *Correspondance littéraire* de Grimm, publiée par M. Maurice Tourneux, l'opuscule de Grimm intitulé : *Mémoire historique sur l'origine et les suites de mon attachement pour l'impératrice Catherine II.*

## II

Entre tous les dons de sa riche nature, par quelles qualités surtout Diderot se recommandait-il au choix de Catherine II, quand elle fit de lui son conseiller intime en matière d'éducation et comme un ministre de l'instruction publique à l'étranger, un ministre *in partibus?* C'était d'abord l'universalité d'un penseur « assez versé dans toutes les sciences, comme il le disait lui-même, pour en connaître le prix, pas assez profond dans aucune pour se livrer à une préférence de métier. » La spécialité trop marquée dans le talent ou dans les études, c'est peut-être le pire défaut d'un pédagogue. Tout entier à sa science de prédilection, absorbé par ses goûts favoris, le spécialiste n'est que trop tenté de leur sacrifier la culture générale et les autres emplois de l'esprit. Comme le métaphysicien Malebranche, il retranchera, même de la première éducation, les connaissances sensibles, et prétendra gouverner des enfants de sept ans par le seul attrait de la vérité intelligible. Comme l'idéologue Condillac, il fera de l'analyse des idées le principe de toute instruction. Comme tel philologue de notre temps, il abusera de la grammaire et ne verra le salut des études que dans la science des étymologies. Au contraire, mêlé au mouvement scientifique dont l'*Encyclopédie* était le centre, et en même temps enthousiaste des lettres, passionné pour la poésie et non moins épris des mathématiques « qu'il a toujours aimées avec fureur », idolâtre de Shakspeare, mais amoureux de l'antiquité classique, lui qui pendant plusieurs années « avait été aussi religieux à lire un chant d'Homère que l'est un bon prêtre à réciter son bréviaire », Diderot avait l'esprit plus étendu et plus large que le sentimental Rousseau ou l'algébrique d'Alembert, à qui Cathe-

rine II venait d'offrir sans succès l'éducation de son fils, le grand-duc Paul. Diderot enfin, s'il n'eût été entraîné par l'engouement des études scientifiques, comme on le verra plus loin, à réagir avec excès contre l'éducation littéraire, était peut-être l'homme de son siècle le plus apte à faire équitablement dans l'éducation la part des divers exercices de la pensée.

En outre, l'infatigable ouvrier de l'*Encyclopédie* était possédé au plus haut degré d'un sentiment qui manquait à l'auteur de l'*Émile* : la foi à l'instruction et à son efficacité morale. Avec quelle vivacité ne réfute-t-il pas les paradoxes de Rousseau sur les effets pernicieux de la science et sur l'immoralité de la civilisation? « Loin de corrompre, s'écrie-t-il, l'instruction adoucit les caractères, éclaire sur les devoirs, subtilise les vices, les étouffe ou les voile... J'oserais assurer que la pureté de la morale a suivi les progrès des vêtements, depuis la peau de la bête jusqu'à l'étoffe de soie. » Aussi réclame-t-il avec énergie l'instruction pour tous : « Depuis le premier ministre jusqu'au dernier paysan, il est bon que chacun sache lire, écrire et compter. » C'est l'Allemagne, avec ses écoles de villages et son instruction primaire déjà fortement organisée, qu'il propose comme modèle à la Russie. La leçon ne fut pas complétement perdue : Catherine II ordonna de fonder des écoles dans les villes et les bourgades; mais elle ne réussit pas à triompher de la force d'inertie que lui opposait l'ignorance d'une immense population, et l'instruction primaire n'a été sérieusement organisée en Russie que par la loi de 1864.

Un des signes les plus manifestes du droit et aussi de l'aptitude du peuple à l'instruction, c'est précisément l'avidité avec laquelle il la recherche ou la reçoit. Les observateurs impartiaux des écoles primaires ont souvent remarqué chez les enfants pauvres une ardeur au travail, une impatience d'apprendre, que l'on ne rencontre pas toujours au

même degré chez les fils des bourgeois ou des nobles, amollis par de longues jouissances, endormis par la certitude du bien-être. Diderot avait déjà noté dans les rangs inférieurs de la société cet élan intellectuel qui trahit des forces longtemps assoupies et lentement accrues par l'inaction, en même temps qu'il révèle l'aspiration éternelle des êtres vers le mieux, aspiration d'autant plus ardente chez les hommes du peuple, que le progrès désiré a été plus longtemps tenu hors de leur portée. A la noblesse, déjà disposée à se plaindre des cultivateurs qui savent lire, le conseiller de l'impératrice de Russie, oubliant à qui il s'adressait, répondait avec énergie : « Le grief de la noblesse se réduit peut-être à dire qu'un paysan qui sait lire est plus malaisé à opprimer qu'un autre. » Il veut donc des écoles ouvertes à tous les enfants, écoles « de lecture, d'écriture, d'arithmétique et de religion »; après le catéchisme religieux, on y étudiera un catéchisme moral et un catéchisme politique. La fréquentation de ces écoles sera obligatoire, et, pour légitimer cette obligation absolue, Diderot ne se contente pas de la gratuité, il va plus loin : un peu inconsidérément, sans doute, il réclame une instruction rémunérée, payée à l'élève en quelque sorte. Les enfants seront nourris à l'école, aux frais de l'État. Avec des livres il faut qu'ils y trouvent du pain. N'est-ce pas dépasser la mesure et tendre déjà la main aux utopistes qui revendiqueront le droit du pauvre à l'aumône?

Pour corriger les rêveurs, rien ne vaut les nécessités de la pratique. Mettez les plus chimériques aux prises avec la réalité, invitez-les à rompre avec leurs rêveries pour agir et pour organiser, et les chimères se dissiperont d'elles-mêmes. Le plan présenté par Diderot à Catherine II n'a rien qui puisse alarmer les consciences les plus timorées. L'auteur y fait, qui le croirait? plus qu'une part convenable, une part considérable à la religion. Dans chaque collége il y aura un chapelain. La journée studieuse commencera

et se terminera par une prière. Le chapelain interviendra dans la discipline; les fautes des élèves lui seront déférées par les maîtres. C'est lui qui distribuera les prix de science et de vertu[1]. Cette association plus intime de l'aumônier aux études scolaires, ne serait-elle pas un excellent moyen de grandir l'autorité et le rôle de la religion, qui, dans nos colléges modernes, n'apparaît qu'à de trop rares intervalles, emprisonnée dans ses attributs théologiques, indifférente aux travaux classiques des jeunes gens, enfin étrangère à ce qui se passe autour d'elle? Il est seulement permis de s'étonner que ce soit l'incrédule Diderot qui ait proposé cet accroissement de l'autorité religieuse.

Ce n'est pas avec Diderot, d'ailleurs, qu'il faut craindre que la religion sorte de son domaine pour empiéter sur le pouvoir laïque. Un des caractères les plus remarquables de son système pédagogique, c'est qu'on y trouve déjà exprimées avec netteté deux des conceptions fondamentales qui plus tard dirigeront Napoléon I[er] dans l'organisation de l'Université et des rapports de l'État avec l'Église : 1° la subordination des prêtres à la puissance civile; 2° le gouvernement des études exclusivement confié à l'État. Comme la plupart de ses contemporains, magistrats ou philosophes, comme Condillac, qui donnait sur ce point de si sévères avertissements à son élève, l'infant duc de Parme, Diderot se défie des prêtres. Il les considère comme les rivaux par état de la puissance séculière. « Ce sont, dit-il, des sujets équivoques, toujours suspendus entre le ciel et la terre... Si l'on demandait au prêtre : Qu'est-ce qu'un roi? et s'il osait répondre franchement, il dirait : C'est mon ennemi ou mon licteur. »

C'est avec la même vivacité de sentiment laïque que Diderot exclut les prêtres de l'enseignement. Il n'admet de professeurs ecclésiastiques que dans la faculté de théologie,

1. *Œuvres*, t. III, p. 527.

et là encore, comme dans leurs autres fonctions, les prêtres seront placés sous la surveillance de l'État. Diderot croit à la nécessité sociale de la religion : « La croyance à l'existence de Dieu, dit-il, durera toujours. » Il faut donc un clergé, mais un clergé paisible, soumis. Pour mesurer la profondeur de son scepticisme, il suffit de lire cette phrase : « Je conserverais les prêtres, non comme les précepteurs des gens sensés, mais comme les gardiens des fous; et leurs églises, je les laisserais subsister comme l'asile ou les petites-maisons d'une certaine espèce d'imbéciles qui pourraient devenir furieux, si on les négligeait entièrement[1]. » Le rôle du prêtre se réduirait ainsi à celui d'un Vicaire savoyard, modérateur avisé d'une superstition dont il n'est pas dupe. Stipendié par l'État, il dépendrait de l'État.

Esprit autoritaire, bien qu'il ait souvent déclamé contre l'autorité, partisan de la raison d'État, bien qu'il en ait été plus d'une fois victime, Diderot ne songe qu'à fortifier les prérogatives du souverain, et ne conçoit l'instruction publique que comme le privilége exclusif, le monopole de l'État. Son université russe ressemble trait pour trait, et quarante ans d'avance, à l'université impériale de 1808. Elle aura pour chef un homme d'État, un grand maître de l'instruction publique; devant lui seront portées toutes les affaires que sa Majesté impériale décidera en dernier ressort. « Aucune innovation ne sera faite, ni dans l'ordre des études ni dans les règlements, sans la sanction expresse de la souveraine. » Déjà l'abbé de Saint-Pierre avait demandé qu'on instituât un *bureau permanent de l'instruction publique*. Diderot pousse plus loin cette idée. Il professe pour les hommes d'État, pour les hommes d'État russes, un culte si absolu, qu'il leur confie, au risque de gêner leur incompétence, les missions les plus délicates, comme de présider aux examens, de nommer les recteurs

1. *Œuvres*, t. III, p. 317.

et les principaux, de déposer les professeurs, de chasser les maîtres de quartier, d'exclure les enfants ineptes ou vicieux. Jamais la religion de l'État n'a eu d'apôtre plus fervent que ce jacobin anticipé auquel plusieurs mois passés à la Bastille n'avaient pas suffisamment ouvert les yeux sur les inconvénients du pouvoir absolu.

L'érudition n'est pas le fort de Diderot. Les livres des autres lui pèsent à remuer. Aussi, rien de plus incomplet que son chapitre intitulé *des Auteurs qui ont écrit de l'instruction publique*. Rollin est de tous les théoriciens de l'éducation le seul qui soit cité. « Tous ces beaux livres d'éducation bien fermés », s'écrie-t-il : on sent qu'il les a à peine ouverts et que, plein de son génie, il se gardera de les reprendre; « des idées qui forment ce plan d'écoles publiques, je n'en dois aucune à personne. » Comme tous les novateurs, il dédaigne les institutions du passé. Il n'a que des ironies pour l'Université de Paris, « que Charlemagne a fondée gothique et qui est restée gothique. » Ce qui est moins excusable, c'est qu'il ne tient aucun compte des réformateurs de son temps. Ainsi pas un mot de Rousseau; pas un mot des parlementaires distingués, qui, comme La Chalotais et le président Rolland, travaillaient depuis 1762 à remplacer les jésuites. Le Parlement n'était pas dans les bonnes grâces de Diderot : « C'est une bête féroce, disait-il à Voltaire, qui, n'ayant plus de jésuites à manger, va se jeter sur les philosophes. »

C'est à l'Université de Paris que Diderot emprunte, pour la transplanter en Russie, la division des quatre facultés. Mais, après avoir respecté dans leur ensemble les vieux cadres de l'enseignement scolastique, il se rattrape dans le détail de l'organisation des études. Copiées sur le patron français, les facultés de droit et de théologie ne pourraient produire en Russie, comme elles font en France, que de piteux résultats. La faculté de théologie n'est guère qu'une école d'incrédulité ou de révolte contre l'État. La faculté de

droit est misérable : on n'y enseigne que le droit romain ; rien des lois et des coutumes du pays : « de sorte que celui qui vient d'être décoré du bonnet de docteur en droit, est aussi empêché, si quelqu'un lui corrompt sa fille, lui enlève sa femme, ou lui conteste son champ, que le dernier des citoyens. » Quant à la faculté de médecine, est-ce la louer sérieusement que dire : « Il n'y a que peu de chose à y rectifier, sauf que la pratique y manque[1] ? » En tout cas Diderot prend sa revanche de ce mince éloge accordé à la faculté de Paris, en disant tout le mal possible des praticiens qu'elle forme, de ces jeunes docteurs qu'il nous dépeint faisant leurs premières armes aux dépens de leurs clients et ne devenant habiles qu'à force d'assassinats. C'est Diderot qui a défini le mauvais médecin : « Une petite épidémie qui dure tant qu'il vit. »

La *faculté des arts*, ce que Schouvaloff, dans son plan de 1755, appelait la « faculté de philologie », en d'autres termes l'enseignement secondaire, tel est l'objet principal des réflexions de Diderot. C'est contre elle, dans la forme où elle se maintenait encore quelques années avant la Révolution, qu'il ramasse toutes les foudres de son éloquence. Voici quelques traits de son réquisitoire : « C'est dans la faculté des arts qu'on étudie encore aujourd'hui, sous le nom de belles-lettres, deux langues mortes qui ne sont utiles qu'à un petit nombre de citoyens ; c'est là qu'on les étudie pendant six à sept ans sans les apprendre ; que, sous le nom de rhétorique, on enseigne l'art de parler avant l'art de penser, et celui de bien dire avant d'avoir des idées ; que, sous le nom de logique, on se remplit la tête des subtilités d'Aristote et de sa très-sublime et très-inutile théorie

1. Les cliniques n'existaient pas encore dans les hôpitaux français au temps de Diderot. Malgré les efforts de Turgot, malgré les essais déjà tentés à Leyde, par Boerhaave, à Vienne, par Stahl, c'est seulement sous le Directoire que Corvisart installa le premier service de clinique à l'hôpital de la Charité.

du syllogisme, et qu'on délaye en cent pages obscures ce qu'on pourrait exposer clairement en quatre; que, sous le nom de morale, je ne sais ce qu'on dit, mais je sais qu'on ne dit pas un mot ni des qualités de l'esprit, ni de celles du cœur; que, sous le nom de métaphysique, on agite des thèses aussi frivoles qu'épineuses, les premiers éléments du scepticisme et du fanatisme, le germe de la malheureuse facilité de répondre à tout; que, sous le nom de physique, on s'épuise en disputes sur les éléments de la matière et les systèmes du monde; pas un mot d'histoire naturelle, pas un mot de bonne chimie, très-peu de choses sur le mouvement et la chute des corps; très-peu d'expériences, moins encore d'anatomie, rien de géographie[1]... »

Avec quelques injustices de détail, il y a beaucoup de vérités dans cette fougueuse critique. Mais Diderot, si ardent à combattre les mauvaises méthodes, n'a peut-être pas découvert les bonnes avec une égale perspicacité. Le défaut capital de son plan d'études, on va s'en convaincre, c'est qu'il y oublie d'approprier, de conformer la marche progressive des études, à l'ordre de développement des forces intellectuelles. Les principes qui le guident sont excellents: seulement ils sont incomplets. Ainsi il est bien d'avoir compris, comme il l'a fait, qu'il y a une sorte d'enchaînement, de liaison essentielle entre les sciences, et en même temps qu'il est quelquefois nécessaire de faire plier cet ordre aux exigences de l'enseignement : « La distribution des études dans une école n'est point du tout celle qui convient dans un ouvrage scientifique. » Mais Diderot, s'il avoue que l'ordre pédagogique n'est pas le même que l'ordre logique, n'en démêle pas la véritable raison. Il ne tient compte que du principe d'utilité : « L'enchaînement naturel d'une science avec les autres lui désigne une place, et la raison d'utilité plus ou moins générale lui en fixe une

1. *Œuvres*, t. III, p. 435.

autre. » Il y a un autre principe non moins important qui lui échappe : celui de l'appropriation des études à l'âge, aux aptitudes de l'enfant, ce qu'on pourrait appeler le choix du moment psychologique.

Diderot n'en a pas moins le mérite original d'avoir brièvement exprimé deux lois générales, qui seront développées avec ampleur par d'illustres penseurs du dix-neuvième siècle, Auguste Comte[1] et M. Herbert Spencer, et qui seront appliquées par eux à la pédagogie : — d'une part la liaison des sciences classées dans un certain ordre, selon qu'elles supposent la science qui a précédé, ou qu'elles facilitent l'étude de la science qui suit; c'est une des idées fondamentales du cours de philosophie positive; — d'autre part, la loi qui distribue les places aux sciences dans la hiérarchie des études, à proportion qu'elles sont plus utiles, plus appropriées à des besoins universels. De sorte que ceux-là seuls parviennent aux études de luxe qui ont le loisir et le talent nécessaire, tandis que les moins fortunés et les moins doués, qui ne peuvent aller jusqu'au bout, ont du moins acquis, à quelque endroit qu'ils s'arrêtent, un ensemble de connaissances indispensables, une instruction qui, quoique incomplète, peut se suffire à elle-même. C'est précisément sur ce criterium de l'utilité plus ou moins générale que M. Herbert Spencer s'est appuyé, dans son célèbre essai *sur l'Éducation*, pour dresser le tableau des études. C'est ainsi que Diderot, qui a fourni tant de canevas à nos romanciers, qui a inspiré des strophes entières à nos poètes et particulièrement à Musset, qui dans ses fantaisies philosophiques a devancé le darwinisme, Diderot a encore l'honneur, en pédagogie, d'être le précurseur de quelques-unes des théories les plus considérables du dix-neuvième siècle.

Il n'y a pas jusqu'aux paradoxes contemporains dont

1. A. Comte, qui a donné une place d'honneur à l'*Interprétation de la nature* de Diderot, dans sa *Bibliothèque positive*, eût certainement traité avec la même faveur le *Plan d'une université*, s'il l'avait connu.

on ne retrouve le germe chez Diderot. Aussi M. H. Spencer prétend que l'éducation esthétique est elle-même fondée sur la science, et que les mauvaises compositions musicales le sont parce qu'elles manquent de science (*they are unscientific*). Diderot soutient une thèse analogue et proclame qu'on ne peut être un grand poète sans un vaste savoir. Le vrai poète est une encyclopédie vivante, et ce qui, par exemple, distingue Voltaire de tous ses rivaux, « c'est l'instruction. »

Avant Condorcet et surtout avant Auguste Comte, Diderot a cru nécessaire de déplacer le centre de l'éducation, et d'attribuer aux sciences la prépondérance jusqu'alors accordée aux lettres. Des huit classes que comprendra la faculté des arts, les cinq premières sont consacrées aux études scientifiques; la grammaire et les langues anciennes sont reléguées dans les trois dernières[1]. Dans cette distribution des études, il y aurait quelques analogies intéressantes à signaler entre le plan de Diderot et le programme de l'École Monge, un des plus remarquables essais qu'ait produits à Paris, dans ces dernières années, l'esprit de réforme en matière d'éducation. A l'École Monge, comme dans le *Plan d'une université russe*, l'étude des langues anciennes est rejetée dans les dernières années.

De plus, et c'est ici surtout que la ressemblance devient manifeste, l'ordre dans lequel doit se dérouler la série des sciences est à peu près le même chez Diderot et chez le fondateur du positivisme. Aux mathématiques placées en première ligne succèdent tour à tour la mécanique, l'astro-

1. Si l'on ramène la division des classes établies dans le plan de Diderot aux dénominations usuelles, la classe de mathématiques, la première, correspond à ce qu'on appelle la septième; la sixième serait la classe de mécanique; la cinquième, la classe d'astronomie; en quatrième, on enseignera la physique, et en troisième, la chimie. Arrivé en seconde, l'élève étudiera la grammaire générale et la langue de son pays; enfin, c'est seulement dans la dernière classe, qui correspondrait à notre rhétorique, qu'il se mettra aux langues anciennes.

nomie, l'histoire naturelle, la physique et enfin la chimie[1]. Diderot indique déjà ce que Comte a dit et redit : « Sans géométrie il n'y a point de mécanique, et sans mécanique point de physique. » L'arithmétique, l'algèbre et la géométrie sont mises au premier rang parce qu'elles sont, de toutes les sciences, les plus utiles. Outre que le criterium de l'utilité, comme principe pédagogique, est insuffisant, on pourrait contester, même au point de vue utilitaire, la prééminence dont Diderot investit les mathématiques. Combien d'hommes, en effet, qui ont besoin de savoir l'histoire de leur pays, de parler, d'écrire avec précision, de connaître la composition des corps et les phénomènes de la nature, et qui de toute leur vie n'auront rien à démêler avec les abstractions mathématiques! Comte dit bien, comme Diderot, que l'éducation mathématique constitue la première phase essentielle de l'initiation positive. Mais en s'exprimant ainsi, Auguste Comte se place au point de vue de l'éducation scientifique, où il peut avoir raison, tandis que Diderot, qui traite de l'éducation générale, a certainement tort.

D'Alembert eût applaudi à la belle défense que son ami Diderot opposait aux détracteurs des mathématiques; mais sans vouloir renouveler l'éternel débat de l'éducation scientifique et de l'éducation littéraire, il est évident que notre auteur fait la part trop belle aux sciences de la quantité[2]. Admettons qu'elles ne dessèchent pas le cœur : il faudrait encore prouver qu'elles le développent, et ce serait un paradoxe à effrayer Diderot lui-même. Elles corrigent et redressent l'esprit! soit; mais, avant de songer à discipliner

1. L'ordre adopté par A. Comte est le suivant : les mathématiques, l'astronomie, la physique, la chimie, la physiologie et la physique sociale.

2. Diderot se piquait de connaître les mathématiques. On n'en est pas moins surpris de voir quelle prépondérance il leur accorde, surtout quand on se rappelle que quelques années auparavant, en 1754, dans l'*Interprétation de la nature*, il avait écrit : « Le règne des mathématiques est fini, celui des sciences naturelles commence. »

l'intelligence, ne faut-il pas commencer par la former, par la créer en quelque sorte, en la nourrissant de ces connaissances familières, de ces sentiments généreux, de ces pensées réelles, qui sont comme la matière et la substance des lettres? Enfin Diderot se trompe gravement quand il croit que les enfants des classes élémentaires seront en état de comprendre les raisonnements de l'algèbre et de la géométrie. Il a beau multiplier les exemples d'enfants prodiges, citer le fils de Guéneau de Montbéliard, auteur à seize ans d'une thèse sur le calcul intégral et différentiel; il a beau s'écrier qu'« il est plus facile d'apprendre la géométrie que d'apprendre à lire » : il ne nous convainc pas. Je vois bien que l'élève de Diderot n'entre à la faculté des arts qu'à douze ans, et, pour le dire en passant, on a le droit de trouver assez mal employées ces douze premières années où il n'a appris que la lecture, l'écriture et l'orthographe; mais, à douze ans même, l'esprit n'est pas en général assez mûr pour s'intéresser aux déductions algébriques, et le dernier mot de l'abstraction ne saurait lui servir de première initiation intellectuelle.

Diderot s'est réfuté lui-même et semble avoir entrevu l'importance des *leçons de choses*, lorsque, arrivé à la quatrième classe, celle de l'histoire naturelle et de la physique expérimentale, il insiste sur les mérites pédagogiques de ces sciences, vraiment faites pour les enfants, « puisqu'elles sont un exercice continu des yeux, de l'odorat, du goût et de la mémoire. » Rien de plus nécessaire, ajoute-t-il, que l'art de se servir de ses sens. Mais alors pourquoi tenir les sens inoccupés jusqu'à seize ans? pourquoi reculer si loin les études les plus appropriées aux natures puériles? pourquoi, dès le début, précipiter un être avide de voir et de sentir dans les régions incolores et froides des abstractions numériques?

L'attitude de Diderot vis-à-vis des lettres classiques est faite pour surprendre. D'une part, il en retarde l'étude

jusqu'à dix-neuf ou vingt ans, et ne leur consacre qu'une seule année, celle qui correspond à la rhétorique ordinaire. D'autre part, avec quel enthousiasme ce lettré éloquent ne parlait-il pas des anciens et particulièrement d'Homère! « Homère, c'est le maître à qui je dois ce que je vaux, si je vaux quelque chose. Il est difficile d'atteindre à l'excellence du goût, sans la connaissance des langues grecque et latine. J'ai sucé de bonne heure le lait d'Homère, de Virgile, d'Horace, de Térence, d'Anacréon, de Platon, d'Euripide, coupé avec celui de Moïse et des prophètes. » Comment s'expliquer cette contradiction d'un humaniste inconséquent et ingrat, qui porte jusqu'aux nues les humanités, et qui en amoindrit l'enseignement jusqu'à l'annihiler presque? C'est qu'à ses yeux les belles-lettres ne sont bonnes qu'à former les orateurs et les poètes : elles ne servent pas au développement général de l'esprit. Études de luxe, par conséquent, elles ne conviennent qu'à une petite minorité d'élèves et n'ont plus droit à la première place dans une éducation commune, destinée à tous les hommes. Diderot ne sait point voir ce qui est en pédagogie leur vrai titre de noblesse : c'est qu'elles sont un admirable instrument de gymnastique intellectuelle, le moyen le plus sûr et aussi le plus commode d'acquérir ces qualités de justesse, de précision, de netteté, qui sont nécessaires à tous les états et applicables à tous les emplois spéciaux de la vie.

Croirait-on que Diderot prétend résumer tout ce qu'on peut dire en faveur des lettres et des langues mortes, dans les trois propositions suivantes? « 1° Il faut appliquer à la science des mots l'âge où l'on a beaucoup de mémoire et peu de jugement; 2° si l'étude des langues exige beaucoup de mémoire, la mémoire s'étend encore en s'exerçant; 3° les enfants ne sont guère capables d'une autre occupation. »

Exposée en ces termes, la cause des humanités est évidemment compromise ou même perdue. Si elles n'étaient qu'une

étude de mots et un exercice de mémoire, elles n'auraient aucun droit à demander qu'on les préférât à la géographie ou à l'histoire. Mais comment Diderot, qui lui-même définissait le langage humain « la contre-épreuve de tout ce qui se passe dans l'entendement », n'a-t-il voulu voir dans les langues anciennes que l'extérieur, le corps pour ainsi dire, et non l'âme, l'âme éternellement vivante, c'est-à-dire les sentiments, les pensées, qu'elles renferment sous leur transparente enveloppe? Il aurait pu apprendre aussi d'un de ses contemporains, dont l'esprit moins brillant était quelquefois plus juste, de Marmontel, ce que l'intelligence gagne à être exercée de bonne heure à la mécanique des langues : « Le choix des mots et leur emploi, en traduisant de l'une en l'autre langue, même déjà quelque élégance dans la construction des phrases, commencèrent à m'occuper; et ce travail, qui ne va point sans l'analyse des idées, me fortifia la mémoire. Je m'aperçus que c'était l'idée attachée au mot qui lui faisait prendre racine, et la réflexion me fit bientôt sentir que l'étude des langues était aussi l'étude de l'art de démêler les nuances de la pensée, de la décomposer, d'en former le tissu, d'en saisir avec précision les caractères et les rapports; qu'avec les mots, autant de nouvelles idées s'introduisaient et se développaient dans la tête des jeunes gens, et qu'ainsi les premières classes étaient un cours de philosophie élémentaire, bien plus riche, plus étendu et plus réellement utile qu'on ne pense, lorsqu'on se plaint que, dans les colléges, on n'apprenne que du latin[1]. »

Outre qu'il a méconnu la destination vraie des langues anciennes et étriqué leur rôle dans l'éducation en les employant seulement à former une petite élite de littérateurs, Diderot a mal disposé les moyens pour atteindre ce but res-

1. Marmontel, *Mémoires d'un père pour servir à l'instruction de ses enfants*, t. I, p. 19.

treint. Quelle illusion de croire qu'un adolescent de dix-huit ans, nourri jusque-là de mécanique et d'algèbre, parce que pendant une année et demie, au terme de ses études, il recevra une légère teinte de littérature, pourra à vingt ans se réveiller poète, orateur, lettré! On s'est moqué de l'élève de Rousseau, de cet Émile qui grandit comme un petit sauvage, qui à quinze ans ne connaît ni parents ni amis et ne sait encore « ce que c'est qu'aimer », et qui tout à coup, transformé comme par une baguette magique, devient le plus tendre, le plus sentimental des jeunes gens. Diderot n'est guère plus raisonnable, et la transformation qu'il attend n'est pas moins miraculeuse. Sans le vouloir, il travaillait à la ruine de ces lettres chéries auxquelles il devait le meilleur de son talent. Il oubliait que le temps est un facteur essentiel dans l'éducation. On n'improvise pas des écrivains comme la Convention décrétait des soldats. Les lettres ne s'enseignent pas dans une série de leçons, comme les sciences positives. Pour pénétrer et posséder les âmes, il faut qu'elles s'infiltrent peu à peu et comme goutte à goutte dans des esprits longuement soumis à leur douce influence.

Un des traits originaux du *Plan d'une université russe*, c'est la division des classes en plusieurs séries parallèles de cours : le premier aboutissant par les rudes sentiers de la science à une trop courte halte dans le domaine des lettres; le second, dont les leçons doivent accompagner l'élève pendant toute la durée de ses études, consacré à l'enseignement de la religion, de la morale et de l'histoire. Ici il s'agit de faire des gens de bien, comme tout à l'heure de faire des savants. Appelé à tracer un programme philosophique, Diderot oublie tout à fait ses préférences propres. Cousin lui-même n'eût pas désavoué un plan d'études aussi sage. L'auteur de l'*Interprétation de la nature* veut, par exemple, qu'on démontre aux élèves de l'université (le mot démontrer ne lui paraît pas trop fort) la distinction des

deux substances, l'âme et le corps, l'existence de Dieu, l'immortalité de l'âme, et qu'on prenne ces vérités comme fondements de la morale : il est difficile d'être plus cartésien. Mais serait-ce pour se dédommager de ces concessions un peu forcées au sens commun, ou bien est-ce simplement par inattention, que Diderot, après avoir mis sur la porte de son université l'enseigne du spiritualisme, s'empresse de remettre les clefs de la place aux mains du plus absolu des matérialistes modernes, de Hobbes, dont il recommande par-dessus tout la lecture? Il célèbre comme un chef-d'œuvre de logique et de raison le livre *de la Nature humaine*, et proclame son auteur supérieur à tous les autres philosophes, qui n'ont fait que « délayer ces lignes substantielles en une multitude de pages exsangues ».

L'enseignement de l'histoire est une des études qui ont le plus préoccupé Diderot. Sachons-lui-en gré : mais reconnaissons aussi qu'il en règle la pratique d'une façon bizarre. Il demande que, pour les études historiques, comme on le fait pour la géographie, on suive la méthode logique qui consiste à passer des choses les plus rapprochées aux plus éloignées. De même que le géographe rayonne de proche en proche autour du village, autour de la ville natale prise comme centre, de même « l'historien devrait commencer l'histoire par les temps les plus voisins, en remontant jusqu'aux siècles de la fable. » Mise en avant au dix-septième siècle par Grotius, cette singulière méthode avait trouvé quelques partisans ; mais, comme l'a déjà fait remarquer Guizot, il est impossible de concevoir une manière raisonnable de l'appliquer.

Il y aurait d'autres nouveautés encore à signaler dans le plan de Diderot. Avant nos contemporains, il a appelé de ses vœux l'enseignement de l'économie politique; et, cent ans avant M. Legouvé, il a réclamé une étude approfondie de l'art de la lecture : « Qu'un maître de lecture soit associé au professeur de dessin ; il y a si peu d'hommes,

même parmi les plus éclairés, qui sachent bien lire, talent toujours si agréable, souvent si nécessaire. »

Aux deux premiers cours déjà mentionnés devaient s'ajouter un troisième et un quatrième cours, simultanés et parallèles, communs à tous les élèves pendant toute la durée de l'éducation, et qui auraient compris le dessin, la musique, les arts d'agrément. Le grand critique d'art ne pouvait demeurer insoucieux de l'éducation esthétique : « Si ces talents, dit-il, qui distinguent le galant homme, l'homme du monde, du pédant et du moine, n'ont jamais fait partie d'aucune institution publique, c'est sans doute une des suites du défaut invétéré de notre éducation monacale. Il y a près de neuf cents ans que nous ne voyons aux étudiants que la soutane et le froc. »

Dans un plan d'éducation destiné à un peuple encore rude et peu civilisé, les exercices du corps devaient tenir une grande place. Diderot n'était pas homme à la restreindre. Il constate avec joie que l'éducation physique, négligée ailleurs, ne l'est pas à Saint-Pétersbourg : « Le spectacle en est effrayant », dit-il. Il aimait, pour l'avoir pratiquée dans sa jeunesse, dans les rues et les faubourgs de Langres, la vie en plein air, à la Spartiate. Après avoir donné son approbation aux exercices militaires de l'*École des cadets russes*, il ajoute : « Jugez combien cela doit plaire à un homme dont la première éducation a été aussi dissipée, aussi violente et peut-être plus périlleuse, et qui a le front cicatrisé de plusieurs coups de fronde reçus de la main de ses camarades. » Ce qu'il apprécie surtout parmi les résultats heureux de ces exercices du corps, c'est qu'on y aguerrit sa santé, c'est qu'on la met à l'épreuve de toutes les variations de température : « Ainsi élevés, disait-il à l'impératrice, vos jeunes gens ne seront pas de malheureux petits hygromètres[1]. » Quoiqu'il ne fût ni délicat ni

1. *Œuvres*, t. III, p. 546.

douillet, Diderot avait dû faire de profondes réflexions sur le désagrément des climats froids, lorsque, pendant l'hiver de 1774, il grelottait à la cour de Russie sous les fourrures dont Catherine II lui avait fait cadeau, et au retour surtout, le jour où il lui avait fallu traverser en voiture la Douïna, sur des glaces crevassées de tous côtés et, comme il le dit lui-même, « sur un pont de cristal qui s'enfonçait et se relevait en craquant. »

Tout révèle dans l'œuvre de Diderot le goût de son sujet, et la ferme intention de prendre au sérieux son rôle d'organisateur des études en Russie. Aussi tout est prévu dans son système, jusqu'aux plus humbles détails. Du jour au lendemain, Catherine II aurait pu appliquer sur les bords de la Néva les conceptions du philosophe de Paris. Même aujourd'hui et dans notre pays, on pourrait mettre à profit plusieurs des réformes qu'il suggère. Quoi de plus juste, pour ne citer que cet exemple, que ses vues sur la situation des maîtres d'études? Pour ces fonctions Diderot voudrait des hommes aussi instruits que les professeurs : « Car un de leurs devoirs, dit-il, est de les suppléer quand ils sont indisposés. » Surtout il désirerait les attacher, les intéresser à leur tâche. Au lieu d'être un passant, qui le plus souvent reste indifférent aux études qu'il surveille, qui quelquefois, par ses aptitudes propres, y est absolument étranger, qui ne songe qu'à se débarrasser au plus vite d'une fonction désagréable, acceptée par nécessité, le maître de quartier, tel que le conçoit Diderot, serait la doublure du professeur ; il aspirerait à le remplacer le jour où sa chaire deviendrait vacante ; il aurait intérêt, par conséquent, à faire preuve de zèle et de capacité. Ce serait, selon l'expression de Diderot, une sorte de professeur en survivance, et la direction de l'étude aurait tous les caractères d'un stage, d'un surnumérariat, imposé aux futurs maîtres de la jeunesse.

Ce qui a le plus manqué à Diderot pour être un pédagogue complet, c'est l'expérience personnelle, c'est la fré-

quentation intime, le contact de ces enfants avec lesquels il faut avoir longtemps vécu, si l'on veut pénétrer tous les secrets de l'art de l'éducation. Personnellement, Diderot n'avait pas la vocation du professeur. Dans ses années d'épreuve, à l'époque où il était pressé par le besoin, quelquefois par la faim, où il s'évanouissait d'inanition dans son auberge, un soir de mardi gras, où il escroquait à un moine naïf, le frère Ange, quelques centaines d'écus sur l'espoir de sa conversion prochaine et de son entrée au couvent, où il fabriquait des sermons pour les colonies portugaises et des remontrances pour le compte des membres du Parlement, Diderot avait essayé de donner des leçons; il était entré comme précepteur chez un financier, M. Randon. Cela dura trois mois. Ce temps écoulé, il alla trouver son hôte : « Monsieur, regardez-moi, lui dit-il; un citron est moins jaune que mon visage. Je fais de vos enfants des hommes, mais chaque jour je deviens un enfant avec eux. » Avec son tempérament impétueux, toujours disposé à prendre son vol haut et loin, Diderot était incapable de s'accommoder, de condescendre, aux allures puériles d'un élève. Savez-vous pourquoi, disait-il, les jésuites n'ont pas eu dans leur corporation un seul grand homme? Sans doute il y a à cette stérilité plusieurs causes : mais, à ses yeux, une des principales, « c'est qu'ils sont rapetissés, épuisés, abrutis, par douze ans de préceptorat; ils emploient à ramper avec des enfants le temps propre à étendre les ailes du génie. »

## III

Deux ans avant de composer le *Plan d'une université*, Diderot avait abordé les sujets pédagogiques, en examinant avec sympathie et aussi en réfutant avec force le livre pos-

thume d'Helvétius. Le *Plan* présente l'organisation pratique des études; la *Réfutation* contient la philosophie générale de l'éducation.

Le traité *de l'Homme* est une de ces œuvres dont on peut dire, comme Musset de certaines peintures, que l'auteur s'y est fort appliqué : Helvétius l'avait médité une quinzaine d'années[1]. Il y a mis du travail, de l'opiniâtreté, quelque passion même, tout, excepté le talent. Cervelle étroite et obstinée, Helvétius n'a guère à son service que deux ou trois idées qu'il répète à satiété, et qui apparaissent au terme de tous les chemins où il conduit son lecteur. Et cependant on se perd dans les défilés de cette dialectique, inépuisable dans le détail, quoique si limitée dans ses conclusions; on est comme écrasé sous des avalanches d'historiettes équivoques, de faits mal choisis et de mauvais goût. Il y a quelque force après tout dans cette répétition incessante, dans ce renouvellement perpétuel et sous toutes les formes de deux ou trois principes essentiels : c'est à la longue comme une pluie fine, froide et grise, dont on ne se défiait pas tout d'abord, et qui finit par vous tremper jusqu'aux os. C'est alors surtout qu'il est bon de recourir au commentaire de Diderot, de faire appel à sa raison toujours éveillée, à son bon sens inexorable qui d'un mot dissipe bien des nuages.

Helvétius est le plus faux des esprits du dix-huitième siècle, et ce qui aggrave l'impression fâcheuse causée par les faussetés continues de son livre, c'est le ton arrogant,

1. Helvétius, *de l'Homme et de ses facultés intellectuelles*. Cet ouvrage parut en 1772. Nous suivons l'édition de Liége, 2 vol., 1774. Malgré le titre du livre, l'éducation n'occupe directement Helvétius que dans le premier et le dernier chapitre (sections I et X). Tout l'entre-deux est consacré à de longues considérations sur les maximes favorites de sa philosophie : l'égalité intellectuelle de tous les hommes, la réduction de toutes les passions à la poursuite des plaisirs sensuels; ou à des lieux communs, tels que l'influence des lois sur le bonheur des peuples, les maux attachés à l'ignorance.

la forme méthodique, qu'affecte l'auteur. Son caractère habituel est le pédantisme dans le faux. Avec leur grand appareil didactique, ses hardiesses de pensée ressemblent à des plaisanteries très-risquées que débiterait d'un air morne un homme à physionomie sombre. Pour être supportable, le paradoxe demande ou l'éloquence emportée d'un Rousseau, ou la vivacité et le désordre d'imagination d'un Diderot. Celui-ci, qui s'y connaissait, déclare qu'il n'y a rien qui veuille être « prouvé avec moins d'affectation, plus dérobé, moins annoncé », qu'un paradoxe. Mais un esprit à la fois paradoxal et régulier, qui pense comme un utopiste et qui écrit comme Rollin, ne fait qu'irriter sans séduire.

Le paradoxe favori d'Helvétius, c'est que l'éducation est l'unique facteur du produit humain. A l'origine, les aptitudes sont égales; les différences ne proviennent ni de l'organisation ni de la nature : l'éducation fait tout. Si Helvétius a poussé jusque-là l'absolutisme de sa pensée, c'est qu'il obéissait avec un entêtement aveugle aux principes du sensualisme. L'esprit de l'enfant n'est qu'une capacité vide, quelque chose d'indéterminé, sans prédisposition, un zéro, un pur néant. « La seule disposition que l'homme apporte en naissant, c'est la faculté de comparer et de combiner[1]. » Les impressions sensibles sont les seuls éléments de l'intelligence. L'homme n'est plus un homme : il n'est que la réunion de cinq animaux, les cinq sens. Dans des pages qui, pour les conclusions comme pour la méthode, rappellent Condillac, Helvétius s'attache à établir que toutes les opérations de l'esprit ne sont que des sensations, que le jugement, par exemple, n'est que le récit, le prononcé, de deux sensations[2]. Accordez-vous les prémisses, Helvétius se flatte de démontrer que l'organisation des cinq sens, plus ou

1. *De l'Homme*, etc., sect. I, chap. VIII.
2. *Ibid.*, sect. II, ch. IV et V.

moins fine et délicate, ne change rien aux qualités de l'esprit. Ce qui importe uniquement, ce sont les acquisitions des cinq sens, c'est la nature des impressions extérieures qui varient avec les circonstances et l'instruction. En d'autres termes, réduire l'homme à n'être qu'une main ou un œil vivant, prouver en outre que l'esprit ne dépend pas de l'organisation de l'œil ou de la main, mais seulement de l'usage qu'on en fait : voilà les bases fragiles d'une sophistique bavarde et diffuse qui a la naïveté de se prendre au sérieux et de se donner pour une démonstration.

Il n'est que trop aisé d'arrêter à chaque pas un pareil raisonneur. Diderot lui fait d'abord remarquer combien son sensualisme est superficiel et grossier. Dans l'homme, Helvétius ne considère que l'extérieur, l'enveloppe : il oublie les ressorts essentiels de la machine, le cerveau, les centres nerveux, rien que cela ! « Dites-moi, s'écrie Diderot, si quelqu'un vous présentait un livre et vous proposait de prononcer s'il est bon ou mauvais à la seule inspection de sa couverture, que lui répondriez-vous ? — Qu'il est fou. — Fort bien. Et pour en juger que demanderiez-vous ? — De l'ouvrir et d'en lire au moins quelques pages. Mais j'aurais beau ouvrir des têtes : je n'y lirai rien. — Et pourquoi y liriez-vous ? Les caractères de ce livre vivant ne vous sont pas encore connus ; peut-être ne vous le seront-ils jamais ! Mais les dépositions des cinq témoins (les sens), n'y sont pas moins consignées, combinées, comparées, confrontées. » Diderot doute que le cerveau puisse jamais livrer complétement son secret[1] ; mais il affirme, du moins, qu'une part considérable au cerveau revient dans les dispositions et le développement de l'esprit. Au sensualisme frivole d'Helvétius il oppose une doctrine trop matérielle encore, mais qui a du moins l'avantage de reconnaître et de proclamer l'in-

1. « Il se peut qu'on n'ait pas encore assez étudié le cerveau, il se peut même qu'en l'étudiant beaucoup, on n'y entende pas davantage. » (*Œuvres* de Diderot, t. II, p. 335.)

néité, l'hérédité des aptitudes morales. L'âme de l'homme n'est pas dans ses sens, « comme celle de l'aigle est dans son œil, ou celle du chien au bout de son nez. » — « On voit, on entend, on flaire, on goûte, on touche aussi finement aux Petites-Maisons que dans votre cabinet de la rue Sainte-Anne, mais on y raisonne bien autrement[1]. D'où vient cela? Du vice de ce miroir sentant, pensant, jugeant, terni, obscurci, brisé, à la décision duquel toutes nos sensations sont soumises? » Diderot, qui devance ici les théories de la physiologie moderne sur le cerveau siége de la pensée, y ajoute une hypothèse bizarre, celle d'un siége particulier de la sensibilité morale. « Le diaphragme, cette membrane nerveuse et mince qui coupe en deux cavités la capacité intérieure, est le siége de toutes nos peines et de tous nos plaisirs... La tête fait les hommes sages; le diaphragme, les hommes compatissants et moraux. » Le diaphragme, siége de nos tristesses et de nos joies, est une pure absurdité; mais, si l'on néglige le tour matérialiste que Diderot a donné à sa réfutation, il faut reconnaître qu'il a supérieurement raison de reprocher à Helvétius l'omission de « la condition du cerveau » parmi les principes de la nature humaine. Quelquefois même il semble s'élever plus haut, au-dessus de ses préjugés ordinaires, et, prenant le langage du spiritualisme, opposer aux sensations extérieures et inconsistantes l'idée d'un principe substantiel et identique. « Sans un correspondant et un juge commun de toutes les sensations, sans un organe commémoratif de tout ce qui nous arrive, l'instrument sensible et vivant de chaque sens aurait peut-être une conscience momentanée de son existence, mais il n'y aurait certainement aucune conscience de l'animal et de l'homme entier[2]. »

Comment ne pas relever d'autre part dans l'écrit d'Helvé-

1. La rue Sainte-Anne, où logeait Helvétius, s'est appelée rue Helvétius, de 1792 à 1814.

2. *Œuvres* de Diderot, t. II, p. 337.

tius cette étrange affirmation qu'une finesse plus grande des sens, que même l'addition d'un ou deux sens nouveaux, ne changerait rien à l'intelligence de l'homme? Faut-il donc qu'Helvétius laisse aux spiritualistes le soin de lui rappeler que les données sensibles, si elles ne forment pas l'esprit, du moins l'accroissent et l'enrichissent? « Une sensation n'est qu'un fait de plus, dit-il, et un fait n'ajoute rien à l'aptitude que les hommes ont à l'esprit. » Un tel langage serait intelligible, si Helvétius était idéaliste, et il serait juste, si les idéalistes avaient raison de placer le berceau de l'esprit dans les seules puissances latentes et innées de l'âme. Mais la vérité est qu'Helvétius s'est ôté le droit de parler ainsi, en réduisant tout à la sensation. La vérité est encore, aux yeux de tout philosophe impartial, qu'un homme dont les sens seraient plus fins ou plus nombreux discernerait plus de rapports dans les objets, aurait plus d'idées, et, par suite, serait plus intelligent. On peut mesurer, rien que par les effets du télescope et du microscope, la portée intellectuelle du perfectionnement des organes sensibles.

Deux affirmations gratuites, l'une du plus pur sensualisme : *Les sens sont le tout de l'homme;* l'autre ultra-idéaliste : *L'organisation des sens n'a aucune influence sur la nature de l'esprit;* enfin un fait d'observation générale : *Les hommes diffèrent entre eux par l'esprit...*, voilà donc les éléments de la démonstration indirecte et négative qui remplit les premiers chapitres du traité *de l'Homme*. Helvétius prétend par là nous conduire à cette conclusion inévitable et forcée, que les différences intellectuelles, qui ne proviennent pas des sens, et qui ne pourraient provenir que des sens si elles

1. « Supposez dans un homme un sens extrêmement fin. Qu'arriverait-il? Que cet homme éprouverait des sensations inconnues du commun des hommes, qu'il sentirait ce qu'un moindre degré de finesse dans l'organisation ne permet pas aux autres de sentir. En aurait-il plus d'esprit? Non, parce que ces sensations, toujours stériles jusqu'au moment où on les compare, conserveraient toujours entre elles les mêmes rapports. » (*De l'Homme*, etc., sect. II, ch. XVII.)

dépendaient de l'organisation, n'ont pas d'autre principe que l'éducation.

La preuve directe et positive de ce paradoxe est beaucoup plus intéressante et, sur quelques points, plus solide, parce qu'elle s'appuie sur des faits exacts en eux-mêmes, sur un grand nombre d'observations qu'Helvétius a seulement le tort d'interpréter avec une exagération évidente et de parti pris.

Ce qui rend un peu moins invraisemblable le paradoxe d'Helvétius sur la toute-puissance de l'éducation, c'est que, pour lui, l'éducation représente toutes les acquisitions de l'expérience et de la vie, toutes les influences qui se succèdent autour de nous et laissent chacune leur empreinte sur l'âme : les sens, autant d'instituteurs ; les objets qui nous environnent, autant de maîtres donnés par la nature. Helvétius est peut-être le premier qui ait sérieusement examiné ce qu'on a appelé les « collaborateurs occultes » de l'éducation : les caresses de la nourrice et des parents, les premiers jeux, les premières sensations, les premiers paysages qui frappent la vue ; plus tard, lorsque l'adolescence est venue, la forme du gouvernement, les mœurs publiques, la religion du pays, le rang qu'on occupe dans le monde, la fortune ou la pauvreté, les amitiés, les amours. Toutes ces influences, indépendantes de ce que le maître enseigne, sont ce qu'Helvétius appelle « la part du hasard » : elles varient, en effet, d'un individu à un autre ; elles sont un enchaînement inconnu de causes accidentelles. Ici, le lourd dialecticien a vraiment fait preuve de finesse psychologique. Il sait de quelle multitude de petits événements est fait un caractère, un esprit, comme ces gros câbles qui se composent d'une infinité de fils de chanvre[1]. « Tout se lie, dans l'histoire d'une âme, et souvent, comme il le dit, toutes les idées d'un homme, toute sa gloire ou ses infor-

1. *De l'Homme*, etc., t. I, p. 31.

tunes se trouvent enchaînées par le pouvoir invisible d'un premier événement[1]. »

Diderot n'a garde de combattre des vérités aussi certaines. Il croit lui aussi qu'il y a, dans l'enfance des hommes, des actions où toute leur destinée est écrite. Alcibiade et Caton ont, en quelque sorte, répété toute leur vie deux mots de leur première jeunesse : *Gare toi-même*, disait à un charretier Alcibiade couché dans la rue devant la roue de la voiture qui menaçait de l'écraser ; *Lâche donc*, disait Caton à Pompædius qui le tenait suspendu à la fenêtre et faisait mine de le laisser tomber[2]. Mais ces premières paroles, ces expressions spontanées du caractère, antérieures à toute éducation, Diderot les invoque précisément pour restituer à la nature, aux penchants innés et irrésistibles, l'autorité qu'Helvétius leur dénie dans la formation des esprits. « C'est la nature qui fait ces enfants-là, non la leçon ! » Avec quelle éloquence il proteste contre les ridicules prétentions d'Helvétius, qui se fait fort de produire à volonté des hommes de génie, ou pour le moins des hommes de talent. Pour cela, au dire de l'auteur de *l'Esprit*, il suffirait de s'assurer par des observations répétées des moyens que le hasard emploie pour faire les grands hommes : ces moyens connus, il ne resterait plus qu'à les mettre en œuvre artificiellement, à les combiner pour produire les mêmes effets. « Le génie est un produit du hasard; Rousseau, ainsi qu'une infinité d'hommes illustres, peut être regardé comme un des chefs-d'œuvre du hasard. » Il est aisé de répondre à de pareilles extravagances, mais non de le faire avec la verve éclatante, avec la profusion d'images qui n'appartient qu'à Diderot. Si Helvétius eût seulement consulté les instituteurs et les parents, s'il se fût observé lui-même, s'il eût réfléchi à ses deux filles, si inégalement douées, quoique identiquement

1. *De l'Homme*, etc., p. 39.
2. *Œuvres* de Diderot, t. II, p. 280.

élevées, il se fût sans doute décidé à avouer les limites du pouvoir de l'éducation ; il aurait compris qu'elle ne peut donner de l'imagination aux esprits froids, de l'enthousiasme et de la sensibilité aux âmes sèches, et que les circonstances les plus merveilleusement ajustées ne feront pas d'un Helvétius un Montesquieu ou un Voltaire. « Il en est des hasards d'Helvétius comme de l'étincelle qui enflamme un tonneau d'esprit-de-vin, et qui s'éteint dans un baquet d'eau. » L'éducation, à vrai dire, n'est pas le Dieu créateur qui fait sortir les choses du néant, c'est le Dieu des philosophes grecs qui collabore avec la matière et lui donne seulement sa forme. Et pour revenir encore à Diderot et à ses ingénieuses comparaisons : « Il y a des milliers de siècles que la rosée du ciel tombe sur des rochers sans les rendre féconds. Les terres ensemencées l'attendent pour produire, mais ce n'est pas elle qui les ensemence. Les accidents par eux-mêmes ne produisent rien, pas plus que la pioche du manœuvre qui fouille les mines de Golconde ne produit le diamant qu'elle en fait sortir. »

L'éducation n'est donc pas la reine unique, la dominatrice absolue de l'humanité, et Diderot est bien inspiré de rendre sa place à la nature. Sans doute, il ne faut pas se contenter de dire avec La Bruyère que l'éducation ne touche qu'« aux superficies ». Elle a une action plus intime ; mais, si elle peut beaucoup, elle ne peut pas tout. Elle perfectionne, si elle est bonne ; elle étouffe, elle égare, si elle est mauvaise ; mais nulle part elle ne supplée à l'aptitude absente. Elle n'agit que dans les esprits où elle rencontre des germes prêts à éclore.

Quand on a affaire à un auteur qui exalte l'éducation jusqu'à lui donner la place de la nature, on a quelque disposition à se montrer exigeant : on voudrait des détails précis sur les voies et les moyens qui peuvent conduire à des résultats aussi magnifiques, sur les procédés capables de faire à volonté des hommes de talent et de

génie. Malheureusement, Helvétius se dérobe sans satisfaire notre curiosité, et après avoir salué l'éducation comme la reine du monde, il néglige trop de nous dire comment cette maîtresse des esprits exerce son empire et fait sentir son action.

Ce qu'Helvétius demande avant tout comme condition des progrès de l'éducation, c'est qu'elle soit sécularisée et confiée au pouvoir civil. Les vices de l'éducation proviennent de l'opposition des deux puissances spirituelle et temporelle, qui prétendent la diriger. Il y a entre l'Église et l'État opposition d'intérêts et de vues. L'État veut que la nation soit brave, industrieuse, éclairée. L'Église demande une soumission aveugle, une crédulité sans bornes. De là, contradiction dans les préceptes pédagogiques, diversité dans les moyens employés, et par suite une éducation hésitante, tiraillée en sens opposés, une éducation qui ne sait pas nettement où elle va, qui s'égare, tâtonne et perd son temps. Pour que l'éducation donne tous les fruits qu'Helvétius attend d'elle, il faut qu'à des règles décousues, incohérentes, qui resteront incertaines et vagues tant qu'on ne les ramènera pas à un but unique, on substitue enfin un système d'instruction organisé dans toutes ses parties pour la même fin. Et cette fin que doit-elle être, sinon « le plus grand avantage public, le plus grand plaisir et le plus grand bonheur du plus grand nombre des citoyens »? Nous repoussons sans doute la conclusion utilitaire d'Helvétius : mais n'est-il pas vrai qu'aujourd'hui encore nous déplorerions volontiers comme lui les tâtonnements, la direction divergente des méthodes d'instruction?

Helvétius ne veut pas d'un clergé indépendant, poursuivant son but propre. Il va même plus loin que les futurs auteurs de la constitution civile du clergé : il veut que les magistrats soient revêtus à la fois de la puissance temporelle et spirituelle. Alors toute contradiction cesserait entre l'éducation religieuse et l'éducation patriotique et natio-

nale. L'instruction morale serait donnée par le sénat. « C'est uniquement, ajoute-t-il, du corps législatif que l'on peut attendre une religion bienfaisante, une religion universelle, fondée sur les droits de l'homme, et dont le dieu serait le bien public. Pourquoi ce dieu n'a-t-il pas encore son culte, son temple et ses prêtres ? » Dans son ardeur à supprimer les dangers que peuvent faire courir à l'éducation nationale et humaine les visées mystiques et les allures indépendantes d'un corps ecclésiastique qui cherche son point d'appui hors de la terre ou hors de la patrie, Helvétius se laisse emporter trop loin. Nous comprenons sans doute ses doléances, nous partageons ses appréhensions, et l'expérience des cent dernières années n'est pas faite pour diminuer les alarmes d'un patriote ; mais le remède qu'il propose au mal est trop radical et trop autoritaire. Que l'État ait la haute main sur l'instruction, qu'il lui trace sa voie et son but, qu'il empêche que ses efforts soient paralysés par des efforts contraires : rien de mieux, et le salut de la nation exige que ces restrictions soient apportées à la liberté de l'éducation. En même temps, que l'État subordonne le pouvoir religieux à son propre pouvoir, qu'il oblige, selon la formule d'Helvétius, « le système religieux à se confondre avec le système de l'intérêt national » : rien de plus légitime encore ; mais il n'est pas nécessaire, pour atteindre ce résultat, d'absorber l'un dans l'autre le pouvoir civil et le pouvoir religieux, et de réunir sur la même tête, ce qui ne serait pas sans péril, les titres d'*imperator* et de *summus pontifex*. La vraie politique consiste, en présence d'éléments disparates et de partis contraires, non à les confondre l'un dans l'autre, non à annihiler l'un ou l'autre, mais à les coordonner, à les réconcilier, à établir entre eux une subordination équitable qui aura pour conséquence l'apaisement et l'harmonie.

Essentiellement nationale et civile, l'éducation que rêve Helvétius sera et ne peut être que publique. Quand on croit

nécessaire de soustraire l'éducation des enfants au particularisme des corporations religieuses, on ne saurait la livrer au particularisme plus étroit encore des familles et des études domestiques. « La meilleure éducation est celle où l'enfant, plus éloigné de ses parents, mêle moins d'idées incohérentes à celles qui doivent l'occuper dans le cours de ses études. » Helvétius se complaît à détailler les avantages de l'éducation publique, et par là, il entend non pas seulement les classes en commun, mais ce que la pédagogie moderne appelle l'internat. On ne peut s'empêcher de sourire en prenant connaissance du premier de ces avantages qui est *la salubrité du lieu où la jeunesse peut recevoir ses instructions.* » N'est-ce pas, au contraire, pour des raisons empruntées à l'hygiène que l'on a combattu de notre temps le casernement des élèves? C'est qu'Helvétius ne pensait qu'à des maisons d'éducation « édifiées à la campagne, bien aérées, avec de vastes emplacements propres à favoriser tous les exercices du corps. » Les autres avantages qu'il énumère sont la *rigidité de la règle*, l'*émulation*, l'*intelligence des instituteurs*, la *fermeté*, c'est-à-dire le caractère plus mâle, plus sévère de la discipline scolaire. Préoccupé surtout de faire des patriotes, des citoyens, Helvétius a raison de préférer et de célébrer l'éducation publique. Seulement, il n'en voit que les avantages, il en oublie les inconvénients. Son commentateur les lui a rappelés dans une tirade déclamatoire, écrite en ce style prophétique qui lui est familier, et dont voici la conclusion : « Et je me suis écrié : Malheur à celui qui peut faire élever son enfant à côté de lui, et qui l'envoie dans une école publique.... Je n'approuve le couvent pour les filles que quand les mères sont malhonnêtes. Je n'approuve le collége pour les garçons que quand les pères donnent mille écus à un bon cocher, deux mille écus à un cuisinier, et veulent un précepteur pour

1. *De l'Homme*, etc., sect. X, ch. XI.

cinq cents francs[1]. » Diderot témoigne ici de quelque exaltation; dans ses moments de réflexion calme, il eût, je crois, reconnu que l'instruction commune et publique, outre qu'elle est une nécessité, a ses avantages; que les défauts de l'internat n'appartiennent pas tous à la catégorie de l'absolu et de l'inévitable; que, pour la plupart, avec plus de ressources et des méthodes meilleures, ils peuvent être amoindris et même disparaître entièrement[2].

Après quelques considérations sur la nécessité de l'éducation physique, Helvétius arrive à l'éducation morale, qu'il examine sous deux aspects : 1° l'éducation du citoyen; 2° l'éducation du citoyen de telle ou telle profession. De celle-ci, il déclare n'avoir que peu de chose à dire, parce qu'elle est la plus perfectionnée. Il en est autrement de l'éducation générale qui est à la fois « la plus importante et la plus négligée ». Point d'écoles publiques où l'on enseigne la science de la morale. Qu'apprend-on au collége depuis la troisième jusqu'à la rhétorique? A faire des vers latins. Quel temps y consacre-t-on à l'étude de ce qu'on appelle l'éthique ou la morale? A peine un mois[3]. » Il faut louer Helvétius de relever ainsi des études trop délaissées, et de réclamer comme nécessaire, de présenter comme possible, l'enseignement de la justice et des autres vertus. Il faut approuver aussi l'idée d'un catéchisme moral, d'un « catéchisme de probité », par demandes et par réponses, tel qu'il l'esquisse lui-même et qui semble le premier modèle de l'ouvrage de Saint-Lambert, de l'essai de Kant et de quelques

1. *Œuvres* de Diderot, t. II, p. 450.

2. Voltaire disait comme Diderot : « L'éducation des colléges et des couvents a toujours été mauvaise, en ce qu'on y enseigne la même chose à cent enfants qui ont tous des talents différents. » Voyez la lettre du 21 janvier 1765 à M. Collenot.

3. Helvétius n'est point favorable à l'étude du latin ni aux méthodes reçues : « Supposons que l'étude de la langue latine fût aussi utile que peut-être elle l'est peu. Que faire? entourer l'enfant d'hommes qui ne parlent que latin... » (*De l'Homme*, etc., t. II, p. 596.)

autres travaux plus récents. « Pourquoi ne graverait-on pas, dit-il avec raison, dans la mémoire de l'enfant les préceptes et les principes d'une équité dont l'expérience journalière lui prouverait à la fois l'utilité et la vérité [1] ? »

Mais si nous reconnaissons volontiers les bonnes intentions de l'auteur, hâtons-nous d'ajouter qu'il était, de tous les écrivains de son temps, le moins propre à régler, à inspirer l'enseignement de la morale. Oui, il sera utile d'introduire la morale dans les études ; mais à une condition pourtant, c'est que cette morale ne soit pas celle d'Helvétius. Réduisant le principe de toutes les actions des hommes au simple fait de la sensibilité physique, Helvétius n'a rien voulu voir dans l'homme de ce qui l'élève et de ce qui l'ennoblit. « Né voluptueux », il nous a proposé son portrait comme le portrait de l'homme. Diderot n'est pas suspect, hélas! en fait de rigorisme, et cependant l'effronterie d'Helvétius lui arrache parfois des protestations indignées. On ne saurait, malgré tout, contester à Diderot une certaine élévation morale, un peu factice peut-être, chaleur de tête plus que de cœur, mais qu'on se prend à admirer quand on sort d'une lecture d'Helvétius. En face de cet utilitaire impassible, de cet épicurien à froid, qui se plaint qu'il n'y ait pas assez de morale dans la société et qui en met si peu dans ses livres ; qui, dans un traité sur l'éducation, s'oublie jusqu'à discuter des questions comme celle-ci : « *Quelles maîtresses conviennent à l'homme oisif et à l'homme occupé* [2] » ; qui déclare que la jouissance physique est l'unique but de l'activité humaine, chez Leibnitz, chez Newton, comme chez le dernier des goujats [3] ; — c'est Diderot qui, avec un accent souvent éloquent, avec une indignation non jouée, représente la cause des sentiments généreux et de la noblesse de l'âme. Il restitue leur valeur aux émo-

1. *De l'Homme*, etc., t. II, p. 505.
2. *Ibid.*, section VIII, ch. X.
3. *Ibid.*, section II, ch. VII.

tions purement morales : il se cite pour exemple lui-même et affirme que « bien souvent il aurait préféré une attaque de goutte à une marque légère de mépris ». Il parle, en homme qui l'a connu, de l'amour de la gloire, de ce sentiment qui fait qu'on aime le son de l'éloge comme l'avare le son d'un écu. » Surtout il expose en beaux termes ce généreux enthousiasme qui anime le penseur, le chercheur de la vérité nouvelle, et qui le pousse à sacrifier souvent, pour le seul plaisir de dire ce qu'il pense, sa liberté, sa fortune et sa vie[1]. Diderot, il est vrai, ne s'élève pas jusqu'à la conception rationnelle du devoir ; il ne connaît rien au-dessus de la sensibilité, au-dessus du cœur, qu'il appelle, avant Musset, « le censeur que la nature a placé sous la mamelle gauche ; » mais du moins il a des sentiments élevés, tandis qu'Helvétius n'avait guère et ne voulait avoir que des sensations.

Diderot et Helvétius n'habitent pas à la même hauteur dans les régions morales ; ils se séparent dans leurs conceptions sur la destinée humaine, mais ils se retrouvent unis entre eux et d'accord avec tout leur siècle dans leurs protestations également vives en faveur d'une éducation nationale et civile, confiée à des mains laïques et dirigée par l'État.

A vrai dire, ce qui domine toute la pédagogie du dix-huitième siècle, c'est l'idée de la sécularisation nécessaire de l'instruction. Gallicans résolus, comme La Chalotais ou Rolland, libres penseurs intrépides comme Diderot ou Helvétius, tous croient et proclament que l'instruction publique est une affaire civile, une « œuvre de gouvernement », comme disait Voltaire ; tous veulent substituer des maîtres laïques aux maîtres religieux, et ouvrir des écoles civiles sur les ruines des écoles monacales. « A qui persuadera-t-on, disait Rolland dans son compte rendu de 1768,

1. *Œuvres* de Diderot, t. II, p. 314.

que des pères de famille qui éprouvent un sentiment que n'a jamais dû connaître un ecclésiastique seront moins capables que lui d'élever des enfants? » Ces maîtres citoyens, La Chalotais les réclamait aussi dans son plan d'études de 1763; il repoussait ces instituteurs qui, par intérêt comme par principes, donnent le pas dans leurs affections à la patrie surnaturelle sur la patrie humaine. Au dix-septième siècle, c'étaient Bossuet et Fénelon, c'étaient les religieux des différents ordres, le jésuite Jouvency, l'oratorien Lamy, le janséniste Arnaud, qui pratiquaient la pédagogie et spéculaient sur ses lois. Au dix-huitième siècle tout est changé. L'État se substitue de plus en plus à l'Église : l'école remplace le cloître. Diderot, malgré les défaillances de son caractère et les erreurs de sa doctrine, est au premier rang parmi les libérateurs de la pensée. Le professeur, tel qu'il le rêve, est une « âme honnête et *sensible* » : il ne serait pas sans cela du dix-huitième siècle! Mais, ce qui importe davantage, c'est qu'il soit un citoyen, un père de famille. Trop longtemps on avait écarté les laïques de l'éducation de la jeunesse : il semblait, comme le dit La Chalotais, que « avoir des enfants fût une exclusion pour pouvoir en élever. » Avec Diderot, comme avec la plupart de ses contemporains, nous voyons enfin apparaître la vraie doctrine pédagogique : celle qui croit que, quand il s'agit d'élever des hommes, ceux-là ont le plus de chance d'y réussir qui participent à toutes les obligations des hommes.

---

# LIVRE SEPTIÈME

## LES ORIGINES DE L'ESPRIT LAÏQUE DANS L'ÉDUCATION ET LE MOUVEMENT PARLEMENTAIRE DE 1762

# CHAPITRE PREMIER

## L'EXPULSION DES JÉSUITES. — LA CHALOTAIS

I. La révolution de 1762. — Origines de l'esprit laïque dans l'éducation et commencements de l'Université du dix-neuvième siècle. — Causes de l'expulsion des jésuites. — Causes pédagogiques. — Examen des mémoires présentés au Parlement de Paris par les officiers royaux et municipaux des provinces. — Cahiers pédagogiques de la révolution de 1762. — Plaintes générales contre l'éducation des jésuites. — Immobilité des méthodes. — La langue française et l'histoire négligées. — Inexpérience des professeurs. — Trafic des diplômes. — Police secrète des jésuites. — Défauts de la discipline intérieure dans leurs colléges. — L'*Orbilianisme* ou l'usage du fouet. — Édit du roi de Portugal contre les jésuites. — Les parlements, dans leurs jugements sévères contre la Société de Jésus, étaient d'accord avec l'opinion publique.

II. La Chalotais, et son *Essai d'éducation nationale* (1763). — Hardiesse et fermeté des vues de La Chalotais. — Séculariser l'instruction, but principal. — Idée d'une religion nationale. — Attaques contre les jésuites, contre toute éducation monastique. — Plaintes sur la faiblesse générale des études. — Inspirations empruntées aux doctrines sensualistes. — Que la première éducation doit être une éducation des sens. — Deux périodes dans l'éducation. — Premier âge, de cinq à dix ans : études appropriées. — Importance de l'histoire. — Critique de l'éducation négative de l'*Émile*. — Deuxième âge, après dix ans. — Étude des langues classiques et des langues vivantes. — Imitation de l'Allemagne. — Tradition janséniste. — Défauts du livre de La Chalotais. — Son injustice à l'égard de l'instruction primaire. — La Chalotais avait cependant des instincts démocratiques. — La morale sécularisée. — Conclusion.

### I

La révolution de 1762, c'est-à-dire l'expulsion des jésuites, marque une date mémorable dans l'histoire de la pédagogie française. Après avoir rivalisé d'ardeur et d'é-

nergie pour obtenir la déchéance de l'ordre qui depuis deux siècles avait la haute main dans l'éducation de la jeunesse, les parlements mirent vigoureusement la main à l'œuvre pour remplacer ce qu'ils avaient supprimé. « Le besoin est urgent, disait le rapporteur du parlement de Grenoble, l'occasion unique...; nous sommes dans un moment de crise, il faut le saisir ou tout est perdu sans retour[1]. » Dans le seul ressort de la cour de Paris il y avait trente-huit colléges à pourvoir de maîtres et d'administrateurs. Mais en même temps qu'on improvisait des professeurs pour parer aux nécessités du moment, il fallait établir des règlements nouveaux ; il fallait donner un corps à ce rêve que tant de nobles esprits caressaient, d'une éducation nationale, qui se conformât aux intérêts et aux besoins de la société civile, et qui fût désormais exempte des vices reprochés à l'ancienne éducation. Les jésuites semblaient bannis à jamais. Une ère nouvelle s'ouvrait. Dans leurs essais de réorganisation, comme dans leurs écrits de polémique, les parlementaires éminents de 1762 recommencèrent avec éclat les inutiles combats de la magistrature du seizième siècle; ils reprirent, non sans enthousiasme, l'œuvre interrompue du jansénisme. C'est dans leurs œuvres sincères et honnêtes, quoique un peu passionnées, qu'il faut chercher les origines de l'esprit laïque dans l'éducation moderne et les véritables commencements de l'Université française du dix-neuvième siècle.

Sans doute, les causes de l'expulsion des jésuites furent surtout politiques. Les magistrats de 1762, dans leurs célèbres comptes rendus, attaquent l'humeur despotique, les menées arrogantes d'une société dominatrice, véritable monarchie répandue sur toute la surface de la terre. « Les jésuites, écrivait Monclar, gouvernent avec le même

1. Voyez le *Mémoire du parlement de Grenoble au roi, pour lui demander l'établissement d'une université à Grenoble et la suppression de celles d'Orange et de Valence*, pp. 50, 55.

empire une foule innombrable de personnes de tout âge, de tout sexe et de tout état, dont ils ferment les yeux à la lumière. Ceux qu'un tableau si fidèle n'effraierait pas seraient de ce nombre[1] ! » A Aix, comme à Paris, à Rennes, à Dijon, les parlements dénonçaient la formidable organisation d'une compagnie qui, sous prétexte de servir le pape, prétendait régenter le monde; qui accaparait la religion dont elle faisait sa chose; qui gouvernait les rois par les confesseurs qu'elle leur donnait, quand elle ne les supprimait pas par la main de quelque fanatique; qui à l'idée de la patrie substituait une sorte de cosmopolitisme religieux; qui se mêlait de tout, même de ce qui ne lui réussissait guère, comme le commerce; qui enfin, soit par son action ouverte, soit par des affiliations secrètes, travaillait à devenir l'unique et absolu pouvoir chez les nations chrétiennes[2]. C'est donc surtout l'intérêt menacé de l'État, c'est la liberté de la société civile que défendaient les éloquents rapporteurs des parlements du dix-huitième siècle. Il s'agissait pour eux d'arracher la France à l'ambition envahissante d'une société ultramontaine, et de conjurer pour notre pays un danger analogue à celui que détermine dans l'organisme humain la présence de ce que les médecins appellent « un corps étranger ».

Ne croyons pas cependant que les raisons pédagogiques, que les méthodes et les pratiques scolaires de la Société de Jésus n'aient été pour rien dans la condamnation unanime que les parlements de France prononcèrent contre elle. Il nous est impossible, pour notre part, de souscrire au jugement complaisant d'un historien de l'Université de Paris

1. Voyez le *Compte rendu des institutions des jésuites*, par Ripert de Monclar, procureur général au parlement de Provence, 1762, t. I, p. 89. Villemain déclare que ce compte rendu est « un chef-d'œuvre de méthode et de clarté, sans exagération, sans fausse éloquence ».

2. Voyez, dans le *Recueil de plusieurs ouvrages du président Rolland*, Paris, 1783, le mémoire *sur les Jésuites vivant dans le monde en habits séculiers, vulgairement appelés jésuites de robe courte*, pp. 357-377.

qui déclare que l'édit d'expulsion, signé par le roi en novembre 1764, « blessait la justice et la vérité », et que, « comme instituteurs de la jeunesse, les jésuites étaient à l'abri de tout reproche[1]. » Non, les défauts inhérents à la pédagogie des jésuites, les défauts que nous avons déjà relevés, s'étaient encore aggravés avec le temps.

Constatons d'abord que la Société de Jésus répondait par l'immobilité absolue de ses méthodes à toutes les demandes d'innovation et de changement que suggérait aux hommes du dix-huitième siècle le progrès général des idées. Elle ne changeait pas d'esprit, cela était impossible; mais elle ne consentait pas même à améliorer ses programmes d'études. Il suffit pour s'en convaincre d'étudier les rapports qui furent présentés au Parlement de Paris par les officiers municipaux ou royaux de toutes les villes du ressort où les jésuites possédaient des colléges. Ces rapports, dont le président Rolland donne quelques extraits importants dans ses comptes rendus, constituent les véritables cahiers pédagogiques de la révolution anticipée de 1762[2]. On y saisit sur le vif et dans toute sa sincérité l'expression des besoins dont le bon sens populaire reconnaissait l'urgence et que la Société de Jésus se refusait à satisfaire. Presque partout ce sont les mêmes doléances et les mêmes projets de réforme. Donnons-en quelques exemples. — Les officiers du bailliage d'Auxerre se plaignent que les écoliers n'étudient dans les classes que quelques auteurs latins, et qu'ils en sortent sans que jamais on leur ait mis dans les mains un seul auteur français[3]. Les officiers royaux de Moulins insistent pour qu'il y ait par semaine au moins une heure de chaque classe consacrée à l'histoire de France[4]. A Orléans, le mémoire de la municipalité appuie sur la nécessité « de

1. Voyez M. Jourdain, *Histoire de l'Université de Paris*, p. 398.
2. Rolland, *Recueil*, etc., passim.
3. *Recueil*, etc., p. 394.
4. *Ibid.*, p. 565.

faire enseigner aux enfants la langue française et de la leur apprendre par principes[1]. » A Montbrison, de même, on demandait que l'on s'occupât principalement d'apprendre aux enfants leur langue et l'histoire de leur patrie, et que, par le récit des vertus des grands hommes de leur pays, on leur inspirât le désir de leur ressembler ; enfin « que l'on donnât aux enfants une teinture de géographie, surtout de celle de leur pays[2] ». Ces études modernes de la langue et de la littérature française, et aussi de l'histoire nationale, ces études réelles et nécessaires que l'on réclamait de toutes parts, étaient précisément celles que la Compagnie de Jésus, obstinément asservie à son formalisme, répugnait le plus à admettre.

Pour la philosophie, le temps se passait « à copier et à apprendre des cahiers remplis de distinctions vaines et de questions frivoles. » (*Mémoire* des officiers royaux d'Auxerre.) Les officiers municipaux d'Orléans demandent la suppression de ces cahiers, et souhaitent qu'on adopte une bonne philosophie imprimée. Ceux de Montbrison voudraient « que les règles du raisonnement s'expliquassent en français, que l'on bannît les arguments, qui ne font que des disputeurs et non des philosophes. » Ces vœux si légitimes de réforme sont autant de plaintes et d'accusations portées contre l'enseignement des jésuites.

Pour la morale, les jésuites n'avaient pas renoncé à défendre les casuistes du seizième et du dix-septième siècle. Ainsi, parmi les livres prohibés dans leurs colléges, figuraient tous ceux qui condamnaient la doctrine régicide de Mariana[3].

Pour la religion, la Société de Jésus continuait à la considérer comme sa propriété privée. Elle luttait souvent contre l'autorité des évêques, à titre de « compagnie exempte

1. *Recueil*, etc., p. 579.
2. *Ibid.*, p. 717.
3. *Ibid.*, p. 615.

et privilégiée ». Elle se substituait au reste de l'Église : « Les régents du collége d'Auxerre, en 1733, défendaient à leurs écoliers de s'adresser, pour la confession, à leurs propres curés[1]. » En 1659, les jésuites de Bourges avaient refusé de se soumettre à l'archevêque, qui venait de censurer un des livres favoris de la Compagnie : *l'Apologie des casuistes.* A l'étude de la religion et des textes sacrés on substituait trop souvent celle des livres de dévotion composés par les pères : « Les officiers royaux et municipaux de Poitiers, dit Rolland, insistent sur l'étude de l'Ancien et du Nouveau Testament, qui était totalement négligée chez les jésuites[2]. » En même temps qu'ils méritaient le reproche de délaisser les grandes sources de la religion, les jésuites encouraient une autre accusation : celle de mêler le plus inopportunément du monde les questions religieuses aux études classiques, et de catéchiser à tout propos : « Les régents de cinquième et de sixième du collége d'Auxerre dogmatisent dans les thèmes qu'ils dictent aux enfants[3]. » Enfin, la Société encourageait trop souvent le fanatisme et la superstition : témoin ce curieux tableau trouvé dans l'église du collége de Billom, sorte d'apothéose de la religion, mais de la religion dirigée par la Société de Jésus, « monument de l'orgueil et du fanatisme jésuitique, » dit Rolland, où Henri III et Henri IV étaient placés parmi les apostats et les réprouvés, Ravaillac et Jacques Clément parmi les fidèles et les élus[4].

Le recrutement des professeurs n'était pas non plus à l'abri de tout blâme dans les colléges des jésuites. Les *mémoires* de 1762 se plaignent surtout de l'extrême jeunesse des maîtres : « Des jeunes gens, à peine sortis du noviciat,

1. *Recueil*, etc., p. 392.
2. *Ibid.*, p. 693.
3. *Ibid.*, p. 392.
4. Voyez la longue description que le président Rolland donne de ce tableau, *Recueil*, etc., p. 410.

remplissaient les chaires et enseignaient aux autres ce qu'ils eussent dû apprendre eux-mêmes[1]. » A Montbrison, une des réformes les plus instamment réclamées, c'était « qu'on ne confiât pas les classes à des personnes qui sortent elles-mêmes des classes[2] ».

Un autre grief plus grave, c'est que, en certains endroits, les jésuites trafiquaient du droit d'accorder les diplômes universitaires. A Bourges, où ils occupaient seuls les chaires de la faculté des arts, ils accordaient les lettres de maîtres ès arts à des aspirants quelquefois indignes, qui, en tout cas, n'avaient subi aucun examen, mais qui se recommandaient par d'autres titres, spirituels ou temporels. Les choses prirent un tel caractère de gravité, qu'elles provoquèrent, en 1754, de sévères remontrances du chancelier Lamoignon, et même une menace de suppression[3].

Partout, les jésuites, enhardis par une longue domination, tendaient à se mettre au-dessus des lois. Ils maltraitaient les recteurs universitaires qui s'avisaient, sur la foi des ordonnances royales, de visiter et d'inspecter leurs maisons. Ils ne respectaient plus guère les privilèges et les droits des universités. Ils cédaient de plus en plus à la tentation de devenir le gouvernement occulte du pays. Une des pièces les plus curieuses que nous ait conservées, dans son *Recueil*, le président Rolland, est celle qui établit que les jésuites avaient leur police privée, leurs notes secrètes : dans les villes où ils habitaient, ils dressaient avec un soin minutieux la liste de leurs partisans et de leurs adversaires. Parmi les papiers recueillis en 1762 à la résidence de Pontoise et que les jésuites avaient oublié de brûler à leur départ, on trouva un état détaillé où figuraient les noms de la plupart des habitants de Pontoise, avec des notes circonstanciées sur leur caractère, sur ce que la Com-

1. Voyez le mémoire des officiers royaux d'Auxerre, *Recueil*, etc., p. 394.
2. *Ibid.*, etc., p. 717.
3. *Ibid.*, etc., p. 452.

pagnie pouvait attendre ou craindre de chacun d'eux. Nous y relevons les mentions suivantes : *Mademoiselle Cossart, bonne amie et bonne catholique. — Mademoiselle Seigneur, fille fort sensible aux politesses. — M. Levallois, curé : notre ami, quoique un peu froid. — Bénédictins : on n'a aucun commerce avec eux; on ne les voit qu'au premier jour de l'an. — M. Fradin, maire de la ville : il faut le ménager*, etc.[1].

Même sous le rapport de la discipline intérieure des colléges, la pédagogie des jésuites n'était pas irréprochable. Une bruyante explosion de plaintes et de récriminations suivit l'expulsion de la Société. Signalons, par exemple, un pamphlet publié en 1764 sous ce titre : *Mémoires historiques sur l'orbilianisme et les correcteurs des jésuites.* On se rappelle le grammairien Orbilius, le maitre d'Horace, et la fâcheuse réputation que lui a faite par ses vers le poète qui avait suivi ses leçons de grammaire et reçu ses coups de férule. C'est en souvenir de ce pédagogue un peu dur, du *plagosus Orbilius* d'Horace, que le pamphlétaire du dix-huitième siècle essayait de vulgariser le mot *orbilianisme*, pour exprimer l'usage systématique des verges comme moyen de correction. Si le mot n'a pas réussi et ne figure dans aucun de nos dictionnaires, c'est, sans doute, que la chose a disparu de nos mœurs ou à peu près : mais il convenait à merveille, à l'époque où il fut inventé, pour désigner le régime du fouet, qui n'était nulle part aussi savamment organisé, aussi indiscrètement pratiqué que chez les jésuites. L'auteur inconnu du pamphlet de l'*Orbilianisme* entre dans une multitude de détails sur les moyens employés dans les colléges de la Compagnie pour assurer le fonctionnement régulier du fouet. Malgré les interdictions formelles des *Regulæ,* les pères, en certains endroits, fouettaient eux-mêmes les garçons. En Flandre, c'était l'usage général, dans les colléges des jésuites, que le régent se fît justice à lui-même à coups

1. *Recueil*, etc., p. 708.

de verges. Ailleurs, c'était un correcteur spécial attaché à la maison, un domestique, un cuisinier, un portier; ailleurs, un pauvre artisan du voisinage, auquel les pères donnaient tant par mois ou par an pour venir instrumenter dans les classes. Dans la province de Toulouse, au collége de Rodez par exemple, on procédait autrement. Les jésuites choisissaient un écolier bien planté, gaillard solide, un pauvre diable du reste, qu'ils nourrissaient, qu'ils élevaient gratuitement, à condition qu'il leur rendît le service de fouetter ses camarades toutes les fois que le régent le lui ordonnait. C'était, on le voit, sous une forme spéciale, un commencement d'enseignement mutuel! La victime était attachée aux barreaux d'une chaise, et l'exécution avait lieu en pleine classe, sous les yeux du régent et peut-être aussi des camarades. L'épreuve était fort dure et fort longue, si nous en croyons le témoignage de notre pamphlétaire, témoignage qui a tout l'air d'être fondé sur le souvenir d'une expérience personnelle. Le nombre de coups, pour chaque correction, était de soixante-dix à quatre-vingts; on n'en donnait jamais moins de quarante; quelquefois, on allait jusqu'à deux ou trois cents. Il était défendu au patient de crier, et ordonné à l'exécuteur de mettre quelques secondes d'intervalle d'un coup à l'autre, afin qu'ils fussent plus sensibles.

Est-il nécessaire de faire remarquer combien était immorale, en même temps que cruelle, cette discipline, qui par la main d'un camarade, sous les yeux des autres élèves, punissait la faute, quelquefois la plus légère, par des violences brutales, par une expiation toute corporelle, d'où l'on sortait avec beaucoup d'écorchures et fort peu de contrition, plutôt avec la rancune et le ressentiment inévitable en pareil cas, avec la rage d'avoir subi devant tous une peine déshonorante?

Une discipline servile, brutale parfois, des études purement latines et formelles, des abus d'autorité, des menées agressives, sans compter les griefs d'une autre nature,

n'était-ce pas assez pour justifier la sévérité des condamnations portées en 1762 contre la pédagogie jésuitique? Les mémoires rédigés en province, comme les mémoires de l'Université de Paris, témoignent que les parlements, dans leurs colères contre la Société de Jésus, eurent pour complice une partie considérable de la nation. Il semble que le souffle de la révolution prochaine ait passé déjà dans les écrits de ce temps. Ne croirait-on pas entendre le langage tout nouveau de 89, quand Rolland félicite les habitants de telle et telle ville de s'être montrés « bons patriotes »?

Ce n'est pas seulement en France, ajoutons-le, qu'on se plaignait alors de la Société de Jésus et des vices de sa pédagogie. En Portugal, on n'hésitait pas à attribuer aux jésuites la responsabilité de l'affaiblissement des études. Dans l'édit royal de 1759, il était dit: « Les études des humanités sont déchues dans le royaume, et les jésuites sont évidemment la cause de la décadence où les langues grecque et latine sont tombées[1]. » En 1768, le roi de Portugal se félicitait d'avoir banni de son royaume « la morale corrompue, la superstition, le fanatisme et l'ignorance que la Société de Jésus y avait introduits ».

Les parlements ne firent donc en quelque sorte qu'enregistrer le verdict de l'opinion publique partout soulevée contre les jésuites. Mais, en même temps qu'ils s'associèrent avec entrain à l'animosité générale, les parlements eurent l'honneur d'introduire dans les théories pédagogiques quelques vues nouvelles et qui leur appartiennent. Sur ce point, ils ne se contentèrent pas de suivre l'opinion, qui presque partout demandait un retour pur et simple aux méthodes de Rollin. Tout en obéissant à la tra-

1. Voyez aussi un ouvrage publié en 1771, par ordre du roi de Portugal, sous ce titre plein de colère : *Histoire de l'université de Coïmbre, depuis l'invasion des jésuites, où l'on montre les voies étranges qu'ils ont employées et les pernicieux statuts qu'ils ont faits pour y corrompre et anéantir toutes les sciences.*

dition du *Traité des études*, La Chalotais, Guyton de Morveau, Rolland, la dépassent; ils demandent plus et mieux. Si on avait su les écouter, s'ils avaient eu le temps et le pouvoir de mettre leurs projets à exécution, peut-être ne serait-il pas vrai de dire avec M. Bréal : « Une fois délivrée des jésuites, l'Université s'installa dans leurs maisons et continua leur enseignement[1]. »

## II

De tous les magistrats du dix-huitième siècle, celui qui a mis au service de la science de l'éducation les intentions les plus généreuses, l'esprit le plus libéral, le talent le plus brillant et le plus ferme, c'est incontestablement le procureur général au parlement de Rennes, La Chalotais. Les jésuites n'eurent pas d'adversaire plus redoutable que cet homme de cœur et de caractère, qui sut être aussi tenace dans la résistance qu'il avait été prompt à l'attaque. Jeté en prison dans la citadelle de Saint-Malo, séquestré avec son fils, il écrivit pour se défendre, pour dénoncer au roi les intrigues de ses ennemis, un mémoire fier et passionné, qui se terminait par ces paroles expressives: « Écrit avec un cure-dent, avec de l'encre faite de suie, de vinaigre et de sucre, sur des papiers d'enveloppe de sucre et de chocolat... » Voltaire, qui ne ménageait pas l'admiration à « l'infortuné » La Chalotais, disait à ce propos : « Son cure-dent grave pour l'immortalité. »

Voltaire avait accueilli avec le même enthousiasme l'ouvrage que La Chalotais présenta en 1763 aux chambres du parlement de Rennes, et qu'il publia la même année sous ce titre *Essai d'éducation nationale*. « C'est un terrible livre

1. M. Bréal, *Quelques mots*, etc., p. 403.
2. Voyez *Essai d'éducation nationale, ou plan d'études pour la jeunesse*, par messire Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, 1763.

contre les jésuites, écrivait-il à d'Alembert, d'autant plus qu'il est fait avec modération. »

L'*Essai* de La Chalotais paraissait un an après l'*Émile* de Rousseau. Livre de bon sens et de sagesse modeste, après l'œuvre bruyante du génie ! Pour la force de la pensée, il ne saurait être question de mettre en parallèle deux productions aussi inégales. Mais, par la portée pratique des conclusions, par l'appropriation aux besoins du pays et du temps, le petit écrit du magistrat s'élève parfois au-dessus de l'ambitieux traité du philosophe. La Chalotais était véritablement digne de la popularité dont il jouit un instant auprès de ses contemporains, et qui a été trop vite effacée par l'oubli. Il appartenait à la forte race de ces penseurs sobres et modérés, qui se contentent de généraliser les faits observés, de souligner l'expérience, pour ainsi dire, sans jamais se perdre dans les rêves d'une imagination exaltée. Son livre, plein de vérités, montre avec éclat combien le dix-huitième siècle devançait, appelait l'avenir, et combien, sur quelques points, la Révolution était faite dans les esprits bien avant d'être proclamée par les événements.

En effet l'idée maîtresse de l'*Essai*, c'est la nécessité de conformer l'éducation aux mœurs du pays, « de faire de l'institution une œuvre de gouvernement, » comme disait Voltaire, de séculariser l'instruction, en substituant aux maîtres religieux des maîtres laïques, en ouvrant des écoles civiles sur les ruines des écoles monacales. La Chalotais est un gallican résolu, le représentant déjà isolé de cette grande tradition libérale et nationale, que les progrès de l'ultramontanisme, dès le milieu du dix-huitième siècle, avaient affaiblie et obscurcie. Il est d'ailleurs sincèrement religieux. La religion des philosophes ne lui suffit même pas, pour cette raison, dit-il, que, sans culte public, une religion disparaîtrait bientôt, sinon de l'esprit élevé des penseurs, du moins de l'âme obscure du peuple. Mais il veut une reli-

gion nationale, qui ne subordonne pas les intérêts propres du pays à un pouvoir étranger. Il veut surtout que l'Église, gardant pour elle « l'enseignement des vérités divines », abandonne à l'État l'enseignement de la morale et la direction des études purement humaines. La Chalotais savait les dangers que court un peuple, quand il confie ses enfants à des corporations indépendantes qui constituent un État dans l'État, et qui, par intérêt, comme par principes, tendent à donner le pas, dans nos affections, à la patrie surnaturelle et mystique sur la patrie terrestre. L'ami de La Chalotais, Duclos, savait, lui aussi, le prix d'une éducation nationale : « Il est constant, disait-il, que, dans l'éducation qui se donnait à Sparte, on s'attachait d'abord à former des Spartiates. C'est ainsi qu'on devrait, dans tous les États, inspirer les sentiments du citoyen, former des Français parmi nous, et, pour en faire des Français, travailler à en faire des hommes [1]. »

C'est par là surtout que La Chalotais prenait à partie les jésuites. Il ne leur pardonnait sans doute ni l'immobilité de leurs méthodes scolastiques, ni la claustration trop sévère de leurs colléges, ni la prépondérance absolue qu'ils accordaient à l'étude du latin sur toutes les autres études. Mais ce qu'il leur reprochait avant tout, c'était leur caractère ultramontain et monacal, c'était de se mettre en dehors de la société civile par le célibat, et en dehors de la société politique par l'indépendance absolue vis-à-vis du saint-siége. Jamais, même aux époques révolutionnaires, on n'a vu affirmer, avec plus de vivacité et de force que dans les écrits de la Chalotais, l'incompatibilité qui existe entre une éducation civile et vraiment nationale et des éducateurs dont le chef est à Rome.

La Chalotais demande que l'éducation soit désormais re-

1. Duclos, *Considérations sur les mœurs de ce siècle*, chap. II ; *Sur l'éducation et les préjugés.*

mise aux mains des hommes qui, n'ayant pas renoncé au monde, peuvent enseigner, pour les avoir pratiquées eux-mêmes, les vertus civiques et les vertus domestiques, et qui en outre n'ont pas d'intérêt distinct de celui de leur pays. C'étaient là de grandes nouveautés : jusqu'alors, on était plutôt disposé à douter que l'homme marié, que le père de famille fût capable d'instruire les enfants.

Pour justifier les réformes qu'il sollicite, pour condamner l'éducation du passé, La Chalotais ne parle pas seulement au nom de la philosophie et de la politique : il entre aussi dans le détail scolaire, et reproche aux jésuites, en dehors de leurs principes et de leurs tendances, l'insuffisance et la faiblesse de leurs élèves. Ici, d'ailleurs, les plaintes sur la pauvreté des études sont dirigées contre les colléges de l'Université aussi bien que contre les établissements de la Société de Jésus. « Sur mille étudiants qui ont fait ce qu'on appelle leur cours d'humanité et de philosophie, à peine en trouverait-on dix en état d'exposer clairement et avec intelligence les premiers éléments de la religion ; qui sussent écrire une lettre, discerner une bonne raison d'une mauvaise[1]. » Et ailleurs : « On n'acquiert dans nos colléges aucune connaissance de notre langue, on n'y enseigne qu'une philosophie abstraite, qui ne renferme pas les principes de la morale. » Témoignages importants, que l'on devrait au moins contrôler, avant d'admirer sur parole l'instruction des anciens temps, avant de déclamer sur la décadence des études !

Quels sont les moyens sur lesquels comptait La Chalotais pour remédier à ces lacunes et à ces ignorances ? Il était trop de son temps pour ne pas obéir à l'inspiration du sensualisme anglais, pour ne pas concevoir la nature humaine à la façon de Locke. L'esprit n'est à ses yeux qu'une pure capacité vide, où il s'agit d'introduire le plus d'idées pos-

1. *Essai*, etc., p. 12.

sibles. Le pédagogue fait ici fausse route, parce qu'il croit n'avoir affaire qu'à un être passif, dénué de toute énergie propre, et qui, comme l'argile inerte que pétrit le potier, ne serait prédisposé à aucune forme. Quelle que soit notre doctrine sur l'origine de l'homme, nous ne devons pas oublier que dans tout enfant à élever se dressent un certain nombre de tendances qui préexistent à toute action extérieure, et qu'il y a dans l'esprit une triple innéité : l'innéité des instincts qui constituent la nature générique de l'homme ; celle des penchants que l'hérédité a peu à peu communiqués à la race et à la famille ; celle enfin des inclinations qui tiennent au tempérament individuel, aux conditions particulières de la naissance, à ce qu'on appelle aujourd'hui l'*idiosyncrasie.*

La Chalotais emprunte à l'école sensualiste une inspiration meilleure, quand il remarque que la nature nous fait passer du sensible à l'intellectuel, et que par conséquent l'éducation doit être dans les premiers temps une éducation des sens. « Je ne veux rien apprendre à l'enfant que des faits dont les yeux déposent à sept ans comme à trente. » L'enfant n'a ni expérience, ni jugement, ni attention. Il ne possède que les sens, la mémoire et la faculté de réfléchir sur ses sensations. De là l'ordre que l'on suivra dans l'instruction : on commencera par exercer les facultés dont l'enfant jouit déjà, afin de lui procurer peu à peu celles dont il ne dispose pas encore[1].

Les nécessités du temps où La Chalotais écrivait obligeaient les écrivains pédagogiques à ne pas se contenter de généralités vagues : elles exigeaient des programmes précis. La Chalotais a tracé, en effet, un véritable plan d'études dont nous allons examiner les dispositions principales.

1. « Le principe fondamental de toute bonne méthode est de commencer par ce qui est sensible pour s'élever par degrés à ce qui est intellectuel, par ce qui est simple pour parvenir à ce qui est composé. » (*Essai*, etc., p. 38.)

L'âge de l'éducation est divisé en deux périodes : la première s'étend de cinq à dix ans. Durant ces cinq années, l'enfant étudiera l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle, la physique et les mathématiques qu'on lui présentera sous forme de *récréations*. L'intention de ce choix d'études est assez marquée : il s'agit de ne proposer à l'enfant que des objets accessibles à sa faible intelligence. Ce qu'il faut louer surtout chez notre auteur, c'est la vigueur avec laquelle il relève et réhabilite l'enseignement de l'histoire, et fait justice des sophismes de l'*Émile* sur ce sujet. Ce n'est pas d'ailleurs la seule fois que La Chalotais s'est permis de contredire Rousseau et d'avoir raison contre ses doctrines. Il a réfuté avec force l'utopie d'une éducation négative, solitaire, qui considère comme non avenu le travail des siècles. C'est le bon sens même qui parle dans des réflexions comme celles-ci : « Si l'on n'enseigne pas le bien à l'homme, il se préoccupera nécessairement du mal. L'esprit et le cœur ne peuvent rester vides. » Et encore : « Sous prétexte de procurer aux enfants une expérience qui leur soit propre, on les prive des secours de l'expérience d'autrui. » Quant à l'histoire, La Chalotais la venge des dédains de Rousseau, en montrant combien il est nécessaire de se familiariser de bonne heure avec cette multitude de faits et de noms dont se composent les annales des nations, si l'on veut qu'ils se gravent dans la mémoire. D'où vient que nous avons dans l'âge mûr tant de peine à apprendre la géographie et l'histoire des pays lointains, par exemple, de la Chine ou du Japon, sinon de ce que, dans notre enfance, nous n'avons contracté aucune habitude du vocabulaire étrange de ces parties du monde !

En contradiction avec Rousseau, dont il est pourtant l'admirateur, La Chalotais est en progrès sur Rollin, qu'il vénère comme un maître. Il recommande en effet, comme sujet essentiel d'études, l'histoire des temps les plus récents, et de plus il introduit dans la science historique ce

qui manquait au bon Rollin, les principes d'une critique rigoureuse. La Chalotais sait qu'il y a un art de juger des faits, d'examiner les preuves, de distinguer les diverses nuances du vraisemblable et du vrai. La critique, qu'il appelle ingénieusement la « logique des faits », il veut qu'on l'enseigne à l'enfant le plus tôt possible, en même temps que la logique proprement dite, qu'on a le tort de rejeter à la fin des classes, et encore pour ne l'étudier que cinq ou six mois, tandis qu'il faudrait en faire une des parties fondamentales de l'enseignement.

Nous approuverons encore La Chalotais quand il ne sépare pas l'étude de la géographie de celle de l'histoire, quand il recommande l'histoire naturelle, — trop négligée même de notre temps, — non pas tant pour faire approfondir à l'enfant les mystères de la nature, que pour lui apprendre à connaître un grand nombre d'objets, surtout d'objets utiles. Ce sont les conséquences heureuses de la philosophie sensualiste appliquée à l'art de l'éducation. Mais ce même sensualisme égare La Chalotais, quand il l'entraîne à placer la géométrie et les mathématiques dans le programme des études enfantines, sous ce prétexte erroné que la « géométrie ne présente rien que de sensible et de palpable[1]. »

C'est au second âge, c'est à la dixième année, que La Chalotais remet l'étude des langues classiques[2], en y associant l'étude de deux langues vivantes, « l'anglais pour les

1. *Essai*, etc., p. 66.

2. Guyton de Morveau était d'un avis contraire. Dans le troisième paragraphe de son mémoire qui a pour titre : *de l'Age où doit commencer l'éducation publique*, il est dit que l'étude des langues doit commencer de six à huit ans. Devançant les futurs révolutionnaires qui se défieront des influences de la maison domestique, Guyton de Morveau désire que l'instruction publique commence le plus tôt possible : « Plus les enfants viendront tard dans les colléges, dit-il, plus leurs vices seront multipliés et opiniâtres : on ne saurait s'y prendre trop tôt pour déraciner les impressions et changer les habitudes de l'éducation domestique. » (*Mémoire sur l'éducation publique*, p. 12.)

sciences, l'allemand pour la guerre ». D'après cela, on pourrait croire qu'il restreint l'utilité de l'allemand aux intérêts purement militaires, vérité d'ailleurs trop méconnue par les Français du dix-neuvième siècle comme par ceux du dix-huitième. Mais il n'en est rien, et bien qu'il préfère l'Angleterre, il apprécie, il estime la littérature allemande. Il conseille la lecture de la *Logique* de Gravesande, de la *Morale* de Wolf. Ce trait complète la belle physionomie intellectuelle de la Chalotais, et achève de nous peindre ce noble esprit, patriote sans étroitesse, qui savait passer la frontière pour demander des lumières à l'étranger, pour s'instruire des progrès accomplis chez nos voisins, avec autant de curiosité qu'il mettait d'énergie à repousser toute suprématie ultramontaine. Ce qu'il admirait surtout chez les Allemands, c'étaient les livres pratiques, professionnels, où excellait déjà la nation appelée par Leibnitz *gens laboriosissima.* Il s'écriait avec quelque envie : « Que n'avons-nous des livres raisonnés pour chaque profession, comme en Allemagne ! »

La Bruyère disait, vers 1680 : « Nous avons enfin secoué le joug du latinisme. » La Bruyère se trompait. Un siècle plus tard, ce joug pesait encore lourdement sur la jeunesse des écoles, et La Chalotais faisait des efforts pour le secouer. Après les jansénistes, après Rollin, il proteste contre la routine qui donne le pas au latin sur le français. Il demande que les deux langues soient mises dans les collèges sur le pied d'égalité. Des deux classes de chaque jour, l'une, celle du matin, sera consacrée au français ; l'autre, celle du soir, réservée au latin. Ce partage durera jusqu'en philosophie : là, le latin sera mis de côté, et, malgré l'usage, les sciences philosophiques seront enseignées en français. Quant à la langue grecque, elle sera facultative : ceux-là seuls l'étudieront qui en auront le goût. La Chalotais continue ainsi la tradition des jansénistes. Il pourrait être comme le trait-d'union entre les maîtres de Port-Royal et

ceux de nos contemporains qui projettent des réformes dans l'enseignement secondaire. Si nous ajoutons que La Chalotais veut moins de thèmes que de versions ; qu'il supprime ou espace les discours et les compositions artificielles, qui habituent l'élève à travailler dans le vide et à aligner des mots, plus qu'à concevoir des idées, plus qu'à recueillir des faits ; qu'il exige en littérature une éducation complète, où l'on étudie successivement des modèles de chaque genre, depuis la fable jusqu'à l'épopée ; qu'en même temps il fait appel à l'esprit philosophique de l'élève, en l'exerçant à chercher des définitions exactes, à distinguer les synonymes ; qu'enfin il réclame une éducation scientifique et industrielle, analogue à celle des *real Schulen* de l'Allemagne : nous arriverons à cette conclusion que La Chalotais n'eût pas été déplacé au ministère de l'instruction publique, en France, un siècle plus tard, vers 1862 ou 1872.

La Chalotais parle des sciences en homme qui s'y entend, qui est nourri de la lecture des savants. Quelques erreurs se glissent pourtant dans les exemples qu'il donne. Voltaire lui écrivait : « Ne voudriez-vous pas dire, en parlant des vingt-cinq ans que mettrait un boulet de canon à parcourir l'espace qui s'étend de notre globe au soleil, que c'est en supposant la vitesse toujours égale ? »

Il serait facile de signaler d'autres taches dans l'*Essai d'éducation nationale*. L'auteur n'a pas pris garde à quelques inconséquences. Il se contredit parfois, défaut presque inévitable dans une œuvre hâtive, écrite avec la fougue que l'on met à livrer une bataille. Ainsi La Chalotais veut que l'étude de la grammaire générale de Lancelot précède l'étude des langues particulières. C'est vouloir que l'on connaisse la loi avant les faits ; c'est se mettre en contradiction avec le principe excellent posé au début et d'après lequel on doit toujours passer du particulier au général.

Ce qui est plus grave, ce qui dépare le livre, c'est l'opinion de La Chalotais sur l'instruction primaire : « Le bien

de la société demande que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations. Les frères de la Doctrine chrétienne (*sic*), qu'on appelle *ignorantins*, sont survenus pour achever de tout perdre : ils apprennent à lire et à écrire à des gens qui n'eussent dû apprendre qu'à dessiner et à manier le rabot et la lime, mais qui ne le veulent plus faire. Ce sont les rivaux ou les successeurs des jésuites[1]. » Égaré par la vivacité de ses sentiments contre les ordres monastiques et religieux, La Chalotais méconnaît ici les services que, depuis 1681, les disciples de l'abbé de La Salle rendaient à l'enseignement populaire ; il méconnaît surtout cette grande vérité que l'instruction est le droit de tous. Cette erreur d'un esprit qui était pourtant large et libéral, erreur partagée par Rousseau, par Voltaire, nous laisse voir quelles lacunes il y avait encore dans l'intelligence des hommes du dix-huitième siècle. La Révolution était nécessaire pour donner aux âmes une secousse salutaire, pour faire tomber en quelque sorte les vieux préjugés que l'habitude dissimulait à la clairvoyance des meilleurs esprits.

On s'étonne d'autant plus de rencontrer chez La Chalotais cette animosité contre l'instruction populaire qu'il a plusieurs fois manifesté sa sympathie pour le peuple, et témoigné d'un véritable instinct démocratique. Dans son sentiment de pitié profonde pour les déshérités d'ici-bas, pour ceux qui souffrent, il semble que le judicieux magistrat rejoigne presque les réformateurs les plus ardents des institutions sociales. « Que le jeune homme apprenne quel pain mange un laboureur, un journalier, un artisan. Il verra dans la suite comment on leur ôte ce pain qu'ils gagnent avec tant de peine, et comment une portion des hommes vit aux dépens de l'autre. » N'y a-t-il pas quelque grandeur dans une éducation où l'on ne se préoccupe pas

1. *Essai*, etc., p. 25.

seulement d'orner l'esprit du jeune homme de quelques souvenirs classiques, mais où l'on veut agrandir et élargir son cœur, en plaçant sous ses yeux les misères de l'humanité?

Les vues larges, les aperçus remarquables ne manquent pas dans l'ouvrage de La Chalotais. Quel que soit son respect pour la religion, sa confiance dans l'efficacité morale du culte, il croit dangereux d'associer dans l'esprit du jeune homme par des liens inséparables les principes de la morale et les dogmes religieux. Qu'arrive-t-il, en effet, quand on étaie la morale sur la religion seule? c'est que, dans l'âge des passions surtout, la religion disparaissant, on voit crouler avec elle l'édifice moral tout entier. Il faut donc séculariser la morale; il faut apprendre au jeune homme que, en dehors des lois religieuses, il y a des lois naturelles qui font de la tempérance et des autres vertus un ensemble de devoirs, auxquels l'honnête homme ne peut se soustraire. L'idée de la morale indépendante ne date pas de notre siècle.

La Chalotais comptait donc beaucoup sur la raison, sans se faire illusion pourtant sur ses limites, sans croire, comme fera plus tard Condorcet, à un essor indéfini de sa puissance. Il y a, disait-il, il y aura toujours des questions insolubles, et le géographe de l'esprit humain a souvent à écrire ces mots : « Terres et côtes inconnues; mers inabordables! »

Nous en avons assez dit pour relever d'un injuste oubli le beau livre de La Chalotais. Ce qui y domine, c'est cette grande idée que l'instruction de la jeunesse est un intérêt civil, national; qu'il faut séculariser l'éducation afin de préparer le citoyen futur; que l'État enfin doit aux jeunes gens, non pas seulement l'enseignement des lettres et des sciences, mais aussi l'enseignement de la morale. « L'enseignement des lois divines regarde l'Église, mais l'enseignement de la morale appartient à l'État. » — « Comment a-t-on pu penser que des hommes qui ne tiennent point à

l'État, qui sont accoutumés à mettre un religieux au-dessus des chefs des États, leur ordre au-dessus de la patrie, leur institut et leurs constitutions au-dessus des lois, seraient capables d'élever et d'instruire la jeunesse d'un royaume? L'enthousiasme et les prestiges de la dévotion avaient livré les Français à de pareils instituteurs, livrés eux-mêmes à un maître étranger. Ainsi, l'enseignement de la nation entière, cette portion de la législation qui est la base et le fondement des États, était resté sous la direction immédiate d'un régime ultramontain, nécessairement ennemi de nos lois. Quelle inconséquence et quel scandale[1] !... » En parlant ainsi, les esprits libéraux du dix-huitième siècle ne faisaient que reprendre la tradition gallicane, et cédaient à une défiance légitime dont Richelieu leur avait donné l'exemple, comme le prouve ce passage remarquable de son testament politique : « Une compagnie qui se gouverne, plus qu'aucune n'a jamais fait, par les lois de la prudence, et qui s'adressant à Dieu sans se priver de la connaissance des choses du monde, vit dans une si parfaite correspondance qu'il semble qu'un même esprit anime tout son corps; une compagnie qui est soumise par un vœu d'obéissance aveugle à un chef perpétuel, ne peut, suivant les lois d'une bonne politique, être beaucoup autorisée dans un État, auquel toute communauté puissante doit être redoutable. »

1. *Essai*, etc., p. 13.

# CHAPITRE II

## ORGANISATION NOUVELLE DES ÉTUDES. — ROLLAND

I. Les parlementaires de 1762 précurseurs des révolutionnaires de 1789. — Rolland organisateur de l'instruction publique. — Son compte rendu de 1768. — Rolland participe à l'administration du collége Louis-le-Grand. — Les méthodes proposées par Rolland. — Il s'inspire de Rollin et de Port-Royal. — La révolution de 1762 est la revanche du jansénisme. — Un professeur spécial pour l'histoire. — Enseignement plus régulier de la langue française. — Étude spéciale des mathématiques. — Essais pédagogiques tentés au collége de Langres pour l'enseignement des langues mortes. — Examen après la rhétorique. — Extension des études philosophiques. — Enseignement des quatre articles de la déclaration du clergé de 1682.

II. Mesures pratiques. — Faut-il que les professeurs soient toujours attachés à la même classe, ou qu'ils suivent les élèves pendant toute la durée des études? — Moyen terme proposé par Guyton de Morveau et Rolland. — Réduction du nombre des colléges. — Motif de cette réduction. — Rolland veut surtout approprier l'instruction aux besoins des diverses classes de la société. — Il est partisan de l'instruction primaire. — Quatre degrés d'instruction : écoles de village; demi-colléges dans les petites villes; colléges de plein exercice; universités. — Caractère laïque des maîtres. — Difficultés du recrutement des professeurs. — Conditions d'admission. — Épreuves d'agrégation établies par les édits royaux de 1768. — École normale de professeurs. — Trois ordres d'agrégation. — Étude de la pédagogie. — Tous les établissements d'instruction publique soumis à une autorité unique que Rolland appelle *bureau de correspondance*. — Subordination des établissements libres aux colléges de l'État. — Idées de centralisation. — Paris, chef-lieu de l'enseignement public. — Unité de l'instruction. — Réclamations du clergé contre les prétentions des parlements. — L'Université du dix-neuvième siècle est déjà en germe dans les écrits de Rolland.

### I

« Séculariser l'enseignement, le soumettre à l'unité de doctrines et de méthodes, sous la discipline d'une hiérarchie civile recevant et imprimant partout la souveraine im-

pulsion de l'État, ce n'est pas, comme on le croit généralement, une pensée née d'inspiration et d'élan dans la crise de 1789... Richelieu l'avait couvée, dit-on, dans sa tête puissante. D'Aguesseau la rèvait silencieusement en contemplant la triste décadence des universités, et dès 1730 il en laissait échapper comme un premier indice dans les lettres patentes qui instituaient l'université de Douai. Mais ce n'était là qu'un germe solitaire déposé dans quelques esprits. Trente ans plus tard, on le vit soudainement éclore. De savants et patriotes magistrats, les Guyton de Morveau à Dijon, les Monclar et les Saissin à Grenoble, les La Chalotais à Rennes, les Laverdy et les Rolland à Paris, entraînent à leur suite leurs compagnies tout entières: l'idée d'une réforme et d'un plan général d'éducation se dessine, s'arrête dans une suite d'enquêtes, de comptes rendus, d'arrêts admirables, qui se succèdent, non pour détruire, mais pour fonder. On interroge toutes les traditions; les universités, les écrivains proposent leurs plans, et de tout ce travail de la pensée publique la magistrature parisienne fait sortir chaque jour quelque salutaire et féconde mesure. Le conseil du roi, entraîné par le même mouvement, les consacre par des édits souverains[1]. »

Parmi ces magistrats que la postérité a trop oubliés, il est juste de faire une place au président Rolland. Si La Chalotais représente l'esprit de critique, dans sa fougue et même dans sa violence, Rolland le continue et le complète par son sage esprit d'organisation. La Chalotais est un polémiste, Rolland un administrateur.

Présenté seulement le 13 mai 1768 aux chambres assemblées du Parlement de Paris, le *Compte rendu* du président Rolland constitue un véritable plan d'éducation. C'est une œuvre réfléchie, où l'auteur montre moins d'originalité

1. Voyez, dans le *Mémorial de l'association des anciens élèves de l'École normale*, le discours prononcé en 1847, par M. Dubois, directeur de l'École. (*Mémorial*, etc., p. 5, Versailles, 1877.)

peut-être, moins d'ardeur de pensée que ses collègues, mais où il a sur eux cet avantage, n'ayant pas improvisé son projet dans la chaleur de la lutte, de profiter des premiers efforts tentés après l'expulsion des jésuites, de résumer avec sagacité l'enquête et les expériences déjà faites. Rolland nous avertit lui-même qu'il s'est pénétré des idées de ses devanciers, de Guyton de Morveau par exemple, et qu'il a étudié attentivement trois *mémoires*, rédigés par l'Université de Paris, sur la demande du Parlement, et déposés au greffe le 9 janvier, le 22 août 1763 et le 12 février 1765. De sorte que l'intérêt de son œuvre est moins peut-être dans les vues personnelles qu'elle expose que dans les indications qu'elle fournit sur la situation de l'Université, à cette date mémorable de son histoire, sur ses tendances, sur ses vœux et son inclination à se réformer elle-même[1].

De tous les hommes de ce temps, Rolland est à coup sûr celui qui a travaillé avec le plus de suite à l'organisation des études. Il a collaboré personnellement à l'administration du collége Louis-le-Grand et des maisons qu'on y avait annexées en 1762; il a examiné avec le plus grand détail l'état de la plupart des colléges des jésuites situés dans le ressort de la cour de Paris[2]. « Grand et sage esprit, patiente et forte

1. Voyez le *Recueil* (déjà cité) de plusieurs des ouvrages de M. le président Rolland, imprimé en 1783 à Paris par ordre du bureau d'administration du collége de Louis-le-Grand. Ce volume contient un grand nombre de pièces importantes, relatives aux colléges des jésuites. Le *Compte rendu, ou plan d'éducation et de correspondance des universités et des colléges* (pp. 5-146) contient des additions considérables qui le rendent sensiblement différent du projet primitif présenté au Parlement en 1768. « J'ai profité, dit l'auteur, du loisir que m'a donné la révolution de 1771 pour retoucher mon ouvrage. »

2. Les comptes rendus sur les colléges, présentés par Rolland, sont au nombre de quinze, et concernent les colléges d'Angoulême, d'Aurillac et d'Auxerre, de Billom, de Blois, de Bourges, de Clermont, de Fontenay-le-Comte, de Guéret, de La Flèche, de Mauriac, de Moulins et d'Orléans, de Poitiers, de Pontoise, de Saint-Flour et de Sens, enfin, de Tours. Remplis de faits, d'anecdotes curieuses, ces rapports n'occupent pas moins de 460 pages du *Recueil*.

raison, qui pendant vingt années, même durant l'exil et après la dissolution de sa compagnie, n'a pas délaissé un seul moment l'œuvre entreprise et l'a conduite presque achevée jusqu'aux confins de la Révolution ; cœur désintéressé de toute ambition, qui, désigné par le vœu général, par le conseil du roi, comme directeur de l'instruction publique, se retranchait obstinément dans la paix de sa studieuse retraite[1]. » Ainsi le jugeait un universitaire distingué du dix-neuvième siècle, Dubois, un des directeurs de l'École normale. Ajoutons que, si les haines vigoureuses sont nécessaires pour faire les grands esprits et inspirer les grandes œuvres, Rolland satisfait aussi à cette condition. Il avait, dit-on, dépensé soixante mille livres de sa fortune personnelle pour la publication du livre qui porta un si grand coup à la Société de Jésus, les *Assertions dangereuses et pernicieuses soutenues par les jésuites*.

Le plan d'éducation du président Rolland se divise en deux parties. La première, la plus originale, traite de l'organisation générale des collèges ; la seconde, que nous étudierons d'abord, est intitulée *de la Méthode à suivre dans l'enseignement des humanités et de la philosophie*. Jusque dans les nouveautés qu'il y propose, c'est à l'esprit de Port-Royal que Rolland obéit.

La révolution de 1762 pourrait être appelée la revanche du jansénisme. En France, les magistrats qui la dirigèrent se placent sous l'invocation de Rollin et de ses maîtres de Port-Royal. En Portugal, où un édit du roi à la date du 28 juin 1759 avait banni les jésuites et aboli leurs écoles, ce sont les œuvres des jansénistes qui remplacèrent les livres de la Société de Jésus expulsée. « Entre les différents livres français que le roi de Portugal cite dans cet édit, celui qui y est le plus souvent rappelé est le *Traité des études* de Rollin, les ouvrages de Fleury, de Fénelon, ainsi

1. *Mémorial de l'association des anciens élèves de l'École normale*, p. 5.

que ceux sortis de la plume des écrivains de Port-Royal; il prescrit notamment de se servir de tous les livres élémentaires que nous devons à ces pieux solitaires[1]. »

« C'est dans le *Traité des études*, dit Rolland, que tout instituteur trouvera les véritables règles de l'éducation. » Rollin était resté l'oracle de l'Université. Même dans les réformes qu'il conseille, Rolland obéit encore à la tradition du *Traité des études*.

Il faut cependant faire une exception pour l'enseignement de l'histoire, que Rolland demande à développer et à fortifier. En 1762, l'Université n'accordait encore à l'histoire de France qu'une place très-restreinte, quelques leçons à peine et seulement dans la classe de seconde. « Un abus m'a toujours révolté, dit Rolland : les jeunes gens qui fréquentent les colléges savent le nom de tous les consuls de Rome et souvent ils ignorent celui de nos rois; ils ne savent rien des belles actions des grands hommes qui ont illustré notre nation et dont les exemples, étant plus analogues à nos mœurs et plus rapprochés de nous, leur feraient plus d'impression. » Aussi Rolland souhaite-t-il que les historiens français soient mis entre les mains des élèves dans toutes les classes, sans exception. Pour donner à cet enseignement plus d'autorité et d'influence, il veut qu'il soit désormais confié à un professeur spécial. Obliger le professeur de grammaire à joindre l'histoire à ses autres leçons, c'est trop exiger de lui. Le professeur d'histoire, d'ailleurs, ne doit s'occuper que de l'histoire profane, l'histoire sacrée étant du ressort du professeur de religion. De plus, dans chaque collége, il conviendra d'enseigner aux élèves l'histoire locale, l'histoire particulière de leur province. Rolland, très-zélé, comme on voit, pour les études historiques, constate avec satisfaction que, depuis 1763, une chaire spéciale d'histoire a été inaugurée au collége de Toulouse, et qu'elle

1. Voyez, pour plus de détails, *Recueil*, etc., pages 10, 11.

y produit des résultats sérieux « sans que les autres études en souffrent[1] ».

Avec l'extension des études historiques, l'enseignement plus régulier de la langue française est ce qui préoccupe le plus les universitaires du dix-huitième siècle. Rolland, qui est leur interprète, s'étonne que « la langue française ne marche pas d'un pied égal avec la langue latine ». Les plaintes tant de fois renouvelées contre la domination abusive du latin, Rolland les reprend après La Chalotais, après Guyton de Morveau, qui avait résumé sa pensée dans cette excellente formule : « Il est nécessaire d'apprendre en français ce qu'on apprend pour les choses mêmes. » Ce principe aurait eu pour résultat immédiat d'exclure la langue latine des enseignements auxquels elle servait encore d'instrument à cette époque, tels que la philosophie et le droit. Rolland n'ose aller jusque-là ; il hésite devant l'usage, bien qu'il en comprenne tous les inconvénients : « Croit-on, dit-il, que chez les Grecs et les Romains les sciences fussent enseignées dans une langue étrangère ? »

C'est seulement dans les grands colléges que Rolland réclame l'exécution des réformes qu'il projette : « Là, l'éducation publique doit ouvrir tous ses trésors. » Partout où les ressources le permettront, on appliquera le principe de la division du travail : on créera un professeur spécial de mathématiques[2], un autre pour la physique expérimentale[3]. Jusqu'alors les mathématiques étaient confondues dans l'enseignement avec l'étude générale de la philosophie, et même « elles n'étaient pas spécialement comprises dans la

1. Voyez de longs détails sur cette organisation de l'enseignement historique au collége de Toulouse, dans une note de Rolland, *Recueil*, etc., pp. 121, 122.

2. Le collége Mazarin était le seul à cette époque qui possédât un cours particulier de mathématiques. (Voyez *Recueil*, etc., p. 139.)

3. Rolland constate le succès de la chaire de physique expérimentale établie au collége de Navarre en 1752. (Voyez *Recueil*, etc., p. 144.)

division des parties de la philosophie qu'en faisait l'Université dans ses programmes. »

Le goût que Rolland témoigne pour les études nouvelles n'ôte rien à l'attachement qu'il garde aux lettres classiques. Il se plaint amèrement de l'ignorance profonde du grec où sont la plupart des jeunes gens qui fréquentent les colléges. Pour remédier au mal, Rolland voudrait que l'étude de la langue grecque et celle de la langue latine « fussent liées ensemble et rendues indivisibles ». Mais il n'explique guère comment pourrait être pratiquement réalisée cette association des deux langues mortes. Pour le latin, il rend hommage aux résultats obtenus par l'Université, sans dissimuler pourtant que le nombre des bons latinistes diminue parmi les écoliers, surtout en province. C'est à l'abus des thèmes qu'il attribue cette décadence des études latines : les versions écrites, les explications orales des auteurs auraient, suivant lui, plus d'efficacité. Il invoque à ce propos l'expérience tentée au collége de Langres, et cite le témoignage du principal de cet établissement, Mathias, homme d'initiative, qui résumait ainsi sa méthode : « L'enseignement au collége de Langres forme un cours d'histoire ancienne et moderne, et de littérature française et latine. Dans toutes les classes on fait analyser les historiens, soit latins, soit français, qu'on explique et dont on rend compte dans les trois dernières classes, spécialement consacrées à la littérature. Pour faire place à ces travaux aussi intéressants qu'instructifs, on a entièrement supprimé le vers latin et on a diminué le nombre des thèmes[1]. »

L'enseignement classique de la philosophie comprenait alors quatre parties : la logique, la métaphysique, la morale et la physique. Rolland propose sur ces divers points

1. Voyez les essais pédagogiques de Mathias : *Mémoire sur l'enseignement public* (1766), et *de l'Étude des langues en général et de la langue latine en particulier* (1777).

un certain nombre de vues justes et utiles[1]. Il demande d'abord qu'on ne laisse entrer dans la classe de philosophie que les élèves qui, au sortir de la rhétorique, auront satisfait à un examen préalable et témoigné de leur aptitude: c'était déjà viser le but qu'on a pensé atteindre de notre temps en divisant le baccalauréat en deux parties. Rolland exprime ensuite le vœu qu'on élargisse le cadre de l'enseignement, que la morale soit étudiée avec plus de soin. Il esquisse lui-même le plan d'une morale universelle qui montrerait l'accord de la philosophie ancienne et même « de la philosophie de Confucius » avec les principes de la religion chrétienne. « Il est de plus un objet, dit-il, que je voudrais voir enseigner aux professeurs de philosophie: les quatre articles de la déclaration du clergé de 1682. » On reconnaît ici le magistrat gallican qu'effraient les menées ultramontaines de la Société de Jésus, et qui, dans l'intérêt même de la religion, veut lui conserver son caractère national. Au surplus, Rolland, qui est un observateur avisé plutôt qu'un esprit inventif, ne fait que proposer comme règle générale ce qui était déjà exceptionnellement en usage, par exemple, à la faculté de droit de Toulouse, qui comptait parmi ses membres un professeur uniquement chargé d'enseigner les « libertés de l'Église gallicane ». Quant à la forme même de l'enseignement philosophique, Rolland est encore un peu trop favorable à la méthode scolastique, « dont la précision ne contribue pas peu à former le jugement et à apprendre à raisonner. » Notons cependant les vifs éloges qu'il décerne à la *Logique* de Port-Royal, et ce vœu expressif: « Il serait à souhaiter que l'Université possédât une philosophie entièrement rédigée dans le même esprit que la *Logique*. »

1. « La métaphysique sort souvent de son objet en se confondant soit avec la logique, soit avec la théologie. Dans la physique, l'esprit de système domine encore sur l'observation et l'expérience. » (*Recueil*, etc., p. 140.)

## II

Il y a deux grandes catégories de pédagogues, d'abord les théoriciens, ensuite les organisateurs, les hommes d'action. Le président Rolland appartient à ce dernier groupe. La plus grande partie de son travail est consacrée à des questions pratiques. Les professeurs doivent-ils toujours être attachés à la même classe? Quel sera le nombre des colléges? A quelles épreuves soumettra-t-on les candidats à l'enseignement, pour apprécier leur mérite? Quel lien convient-il d'établir entre les divers colléges? Quels sont les moyens à employer pour se procurer les ressources nécessaires, c'est-à-dire, pour établir le budget de l'instruction publique? Toutes ces questions et quelques autres analogues, Rolland les discute avec compétence et le plus souvent les résout avec sagesse.

Comme Guyton de Morveau, il adopterait volontiers le système qui, au lieu d'immobiliser le professeur dans sa chaire, lui fait une loi de suivre ses élèves de classe en classe pendant toute la durée des études. Les avantages de cette méthode, sont faciles à découvrir. Guyton de Morveau montrait avec vivacité les défauts de l'usage établi : c'est, disait-il, donner tous les ans « un nouveau général à une armée[1] ». Il reconnaissait, il est vrai, à quels graves inconvénients on s'expose en chargeant un seul homme de l'enseignement successif de toutes les classes, attendu que la grammaire et la littérature ne demandent ni la même mesure de goût ni la même science. Pour pallier cette difficulté, il proposait un moyen terme : « Les régents de

1. *Mémoire sur l'éducation publique*, pp. 98, 99. « L'Université, dit Rolland, n'a pas discuté cette question, parce qu'elle l'a cru décidée par son usage. »

sixième, cinquième, quatrième et troisième tourneraient perpétuellement ensemble, et les professeurs de seconde et de rhétorique seraient fixes. » Rolland accepte le même système; seulement il rattache la troisième à la seconde et ne confie aux professeurs de grammaire que les trois classes inférieures[1]. En proposant cet amendement, Rolland fait remarquer qu'il se conforme aux lettres patentes du 3 mai et du 10 août 1766, qui établissaient trois classes d'agrégés, l'une pour la philosophie, l'autre *pour les humanités jusqu'à la troisième inclusivement*, la dernière pour la grammaire. Avec ces restrictions, il espérait pouvoir concilier les avantages des deux systèmes, celui qui conserve quelques années de suite le même maître aux mêmes élèves, et celui qui, tenant compte de la diversité des études, sépare les enseignements et les attribue à des mains différentes. Il savait le prix de la division du travail, et en appliquait résolûment le principe, lorsqu'il demandait qu'on affectât « les professeurs de philosophie chacun à une classe particulière, parce que, ne s'occupant que d'une partie de cette science, ils pourraient s'y rendre plus profonds ».

Rolland, comme la plupart de ses contemporains, désire le progrès, l'extension des connaissances humaines. « L'éducation ne peut être trop répandue, afin qu'il n'y ait aucune classe de citoyens qui ne soit à portée d'en éprouver le bienfait. Il est utile que chaque citoyen reçoive l'éducation qui lui est propre. » Il est vrai que Rolland s'associe au vœu de l'Université, qui demandait la réduction du nombre des colléges[2]. Mais il ne s'agissait que des colléges de hautes études et de plein exercice, et Rolland songeait moins à

1. *Recueil*, etc., p. 137. Rolland demandait en outre que la rhétorique fût divisée en deux classes, dans les grands colléges, « l'une que les élèves feraient avant, l'autre après les deux années de philosophie. » C'était une idée empruntée à l'ouvrage d'un universitaire du temps, Rivard, l'auteur des *Réflexions sur les prix de l'Université*, etc., 1765.

2. « Au moyen de la multiplicité des colléges, il y a à la vérité plus d'étudiants, mais moins de savoir. » (*Mémoire* du 9 janvier 1769.)

restreindre l'instruction qu'à la proportionner et à l'approprier aux besoins des diverses classes de la société. La pensée très-large et très-libérale de celui que le Parlement de Paris avait choisi pour interprète est nettement formulée dans ce principe : « *Chacun doit être à portée de recevoir l'éducation qui lui est propre....* Or chaque terre, ajoute Rolland, n'est pas susceptible du même soin et du même produit ; chaque esprit ne demande pas le même degré de culture ; tous les hommes n'ont ni les mêmes besoins ni les mêmes talents, et c'est en proportion de ces talents et de ces besoins que doit être réglée l'éducation publique[1]. » Citons encore, parce qu'elles sont significatives à cette date et dans la bouche d'un homme de l'ancien régime, les protestations de Rolland en faveur de l'instruction primaire : « La science de lire et d'écrire, qui est la clef de toutes les autres sciences, doit être universellement répandue. Sans elle, les instructions des pasteurs sont inutiles, la mémoire est rarement assez fidèle ; et la lecture peut seule imprimer d'une façon durable ce qu'il est important de ne jamais oublier. » Tout le monde accorderait-il aujourd'hui, sous la pression de préjugés qui renaissent sans cesse, que « le laboureur qui a reçu une sorte d'instruction n'en est que plus attentif et plus habile[2] » ?

La distinction des divers ordres d'instruction commence à poindre avec quelque netteté dans le plan de Rolland. Après les écoles de campagne viendraient, dans les petites villes, des établissements qu'il appelle des « demi-colléges », ou pédagogies, réduits à deux ou trois classes, avec trois

1. *Recueil*, etc., p. 25.

2. *Ibid.*, p. 26. Il est remarquable que Rolland, comme La Chalotais, se méfie des « frères des écoles de la Charité, ou ignorantins. » — « Il ne faut pas confondre, dit-il, des congrégations respectables (les oratoriens, les bénédictins) avec un nouvel ordre fondé par le sieur de la Salle. Cette congrégation n'est pas autorisée par lettres patentes dans le ressort de la cour et mérite la plus grande attention », c'est-à-dire la plus sévère surveillance.

ou quatre professeurs, et un programme qui comprendrait les vérités de la religion, les principes de la morale, l'étude de la langue française, les éléments du latin et de l'histoire. L'élite des jeunes gens élevés dans ces colléges inférieurs irait achever ses études dans les colléges de plein exercice. Enfin les universités, avec leurs facultés spéciales, compléteraient le système de l'éducation publique, qui renfermerait ainsi quatre degrés.

Est-il besoin de dire que Rolland, appelé à se prononcer sur le caractère laïque ou ecclésiastique des professeurs, n'est pas moins énergique dans ses déclarations que les autres parlementaires? « L'expérience prouve que les religieux en général sont plus attachés à leur ordre qu'à leur patrie. » Rolland est cependant disposé à faire quelques exceptions, en faveur des oratoriens (collége de Juilly) et des religieux de la compagnie de Saint-Maur (collége de Pontlevoy) : « Ces compagnies, dit-il, s'acquittent de leur tâche avec autant de zèle que de succès. » Mais, cette petite concession faite, Rolland exprime avec vivacité sa préférence pour l'éducation laïque. Il approuve la résistance opposée par le Parlement à l'édit royal de 1776, qui confiait à des religieux, et spécialement aux bénédictins, une partie des colléges qui n'étaient pas desservis par les universitaires [1]. Il félicite l'Université de Paris des statuts par lesquels elle excluait tout *régulier* de l'enseignement [2]. « Par là, dit-il, l'Université, si elle se prive de quelques sujets distingués que les cloîtres pourraient lui fournir, est du moins sûre de ne pas admettre dans son sein des préjugés d'école, des

1. Cet édit, qui date du 31 octobre 1776, ne fut enregistré par le Parlement, après plusieurs remontrances, que le 10 février 1777. La révolution de 1771, c'est-à-dire l'établissement du parlement Maupeou entrava et interrompit l'œuvre des parlementaires libéraux. Dès 1773, les réguliers furent substitués aux séculiers dans un grand nombre de colléges.

2. Ces statuts furent confirmés de nouveau par des lettres patentes, le 10 août 1776. Le règlement du concours des agrégés excluait tout maître ès arts qui aurait fait ses études sous des réguliers.

jalousies dangereuses, des opinions étrangères, et une foule importune d'hommes médiocres, d'autant plus difficiles à conduire que, indépendamment des chefs de l'Université, ils ont encore d'autres supérieurs et une autre dépendance. »

L'exclusion des ordres religieux une fois prononcée, la difficulté était de trouver des maîtres nouveaux pour remplacer les anciens. Rolland donne quelques détails intéressants sur les premiers essais de ce recrutement malaisé. Il est incontestable, et Rolland ne le dissimule pas, que, pour combler le vide créé par le départ des jésuites, les hommes distingués firent d'abord un peu défaut. Mais cette disette elle-même, comme le faisaient remarquer les adversaires de la Compagnie de Jésus, n'était-elle pas la preuve de l'insuffisance des anciennes méthodes? Il y eut d'ailleurs dans les premières années une certaine hésitation de la part du public : on n'osait pas se mettre en avant, par crainte du retour des jésuites, qui ne se faisaient pas faute d'annoncer leur rentrée prochaine et triomphante. Enfin, le dénûment ne fut pas tel, qu'il ne se rencontrât un nombre assez considérable de maîtres habiles. Rolland cite particulièrement trois collèges qui se distinguèrent, durant cette période, par le mérite de leurs professeurs, ceux d'Auxerre, de La Flèche et d'Amiens[1].

Quels furent les efforts tentés pour remédier le plus vite possible aux lacunes des premiers moments et pour mettre, au bout de quelques années, au service de l'enseignement public un nombre suffisant de maîtres compétents et habiles? C'est ce qu'il importe de considérer. Nous allons retrouver presque trait pour trait, dans les ébauches des parlementaires, le plan de la future Université du dix-neuvième siècle.

1. Le collége d'Amiens comptait à cette époque parmi ses maîtres le célèbre abbé Delille, en compagnie de quelques autres professeurs distingués, Selis et Caboche. Voyez dans les *Œuvres* de Delille le *Discours sur l'éducation* prononcé en 1766.

Les conditions imaginées par Rolland pour régler l'admission aux charges de l'enseignement public sont assez sévères. Les professeurs et les principaux devront être pourvus du titre de maître ès arts. Ce titre lui-même ne suffira pas : « Car on peut avoir des talents et n'avoir pas celui d'enseigner. » L'Université, dans ses mémoires, se contentait du droit de présenter pour chaque chaire une liste de maîtres ès arts : sur cette liste de présentation les *bureaux d'administration* des colléges auraient choisi le plus digne. Rolland estime que ces garanties sont insuffisantes et désire qu'il y ait des épreuves particulières pour apprécier la capacité des maitres. Il ne fait d'ailleurs que se conformer ici aux édits royaux qui, en 1766, avaient établi des concours d'agrégation pour toutes les facultés des arts [1].

Une des innovations les plus importantes du plan de Rolland, c'est la création d'un séminaire de professeurs, d'une *maison d'institution pour former les maitres* [2]. L'Université avait déjà exprimé le vœu que l'on fondât cette « maison d'institution ». Pour se convaincre combien ce séminaire pédagogique, rêvé dès 1763, ressemblait à notre École normale actuelle, il suffit de noter les détails suivants. La maison devait être gouvernée par des professeurs tirés des différentes facultés, suivant les différents objets de l'enseignement. Les jeunes gens reçus au concours auraient été séparés en trois classes, correspondant aux trois ordres d'agrégation. Dans l'intérieur de la maison, ils auraient suivi des conférences, subi les épreuves de l'agrégation après un temps déterminé, puis ils auraient été placés dans les colléges [3]. N'est-il pas vrai qu'on n'a pas eu grand'chose

1. Voyez les lettres patentes du 3 mai 1766. Il y avait trois ordres d'agrégation : philosophie, lettres et grammaire.

2. Un professeur du temps, l'abbé Pélissier, avait déjà développé des idées analogues, en 1762, dans un livre intitulé : *Mémoire sur la nécessité de fonder une école pour former des maîtres selon le plan d'éducation dressé par le Parlement.*

3. *Recueil*, etc., pp. 59, 60.

à ajouter à ce programme? Rolland demandait même que la pédagogie figurât parmi les études de ces futurs professeurs, et qu'on leur donnât des leçons expresses et suivies de cet art si nécessaire aux maîtres de la jeunesse[1].

Établir une pépinière pédagogique, où des jeunes gens distingués traverseraient une sorte de noviciat avant de se répandre dans les classes, c'était à coup sûr l'unique moyen d'organiser le corps enseignant. Mais là ne s'arrête pas l'initiative de Rolland. Des inspecteurs, des *visiteurs*, délégués par la faculté des arts, parcourent chaque année tous les colléges. En outre, tous les établissements scolaires sont soumis à une autorité unique, à un conseil de gouvernement, que Rolland appelle d'un nom assez bizarre, le *bureau de correspondance*[2]. Les parlementaires empruntaient aux jésuites ce que l'institut des jésuites avait d'excellent : l'unité, la suite dans les méthodes, la discipline et la hiérarchie. « Tant que les colléges, dit Rolland, seront isolés et réduits à ne tirer que d'eux-mêmes les divers secours dont ils ont besoin, l'on ne doit point se flatter d'y voir l'éducation portée à ce degré de perfection que leurs fondateurs ont en vue. Chaque université aura donc son territoire; une chaîne de communication réunira les universités et les colléges. » Rolland ne veut pas cependant d'une trop grande dépendance; il connaît les inconvénients de l'uniformité poussée à l'excès, et qui supprimerait toute liberté dans les méthodes : « L'uniformité doit être plutôt dans les principes que dans les détails. Il est en effet une uniformité stérile qui mettrait des entraves au génie. Quoi-

1. Préoccupé de l'éducation des femmes, Rolland demande que l'on crée en leur faveur des institutions analogues, et qu'il y ait « une école où se formeraient les maîtresses pour l'éducation, soit publique, soit particulière. »

2. Dès 1762, un arrêt du Parlement de Paris, à la date du 3 septembre, disait : « Il serait très-important d'établir dans la suite une correspondance entre les universités et les colléges qui sont dans le ressort de la cour. »

que la marche puisse être différente, le but doit être le même. C'est ainsi que la nature se conduit dans ses opérations, où l'œil étonné découvre tant d'unité dans les vues, tant de simplicité dans les moyens, et tant de variété dans les résultats[1]. »

L'esprit d'unité, qui sera plus tard la règle directrice de la Révolution et de l'Empire, est déjà le principe des parlementaires. Rolland exige que tous les établissements créés par l'initiative privée soient subordonnés aux colléges officiels et à l'autorité de l'État. « Tous les maîtres de pension et autres qui tiendront école ne pourront enseigner publiquement qu'après en avoir obtenu la permission du collége dans le territoire duquel ils seront situés, permission qui ne sera accordée qu'après un examen que feront subir le principal et les régents. » La cour de Paris, par arrêt du 6 août 1779, ordonna que, dans toutes les villes où il y aurait des colléges, les maîtres de pension seraient tenus de conduire ou d'envoyer au collége « tous leurs pensionnaires étudiant la langue latine, à partir de la cinquième ».

La vieille société française n'était donc rien moins que libérale en matière d'enseignement. La dépendance complète de l'instruction par rapport à l'État était alors considérée comme un principe élémentaire et essentiel. Ajoutons que les parlements avaient quelque tendance à s'adjuger à eux-mêmes l'autorité suprême dans les colléges. Sans doute, « les soins qui occupent le Parlement ne lui permettent pas d'entrer dans les détails de l'instruction publique...; mais l'inspection générale sur les universités, des rapports habituels avec leur état et surtout de sages règlements suffiront à la cour pour lui répondre du choix des maîtres[2]. » Dans les bureaux d'administration de chaque

1. *Recueil*, etc., p. 75.
2. *Ibid.*, p. 73.

collége, qui sont précisément chargés de la nomination des professeurs, Rolland introduit, avec l'archevèque ou l'évêque, le principal, deux officiers municipaux, deux notables, le premier président et le procureur général. Enfin, au-dessus de ces conseils locaux, qui représentent la part de liberté laissée aux provinces, Rolland établit à Paris un *directeur* supérieur de l'éducation, membre du conseil du roi, placé sous les ordres immédiats du ministère de la justice. Sa mission serait « d'établir dans l'enseignement un plan unique, de veiller à la composition des livres élé mentaires, de s'opposer à l'établissement des écoles clan destines qui s'élèvent de toutes parts, notamment chez des curés qui souvent n'ont fait d'autres études que celles nécessaires pour arriver à la prêtrise[1]; » en un mot, d'être un véritable ministre de l'instruction publique, mais un ministre subordonné à son collègue de la justice.

Quelque jugement que l'on doive porter sur la centralisation absolue, qui est devenue dans notre siècle la loi de l'instruction publique et qui a fait disparaître les libertés provinciales, il est certain que les parlementaires du dix-huitième siècle ont été les premiers à l'imaginer et à la souhaiter, sinon à la réaliser. Paris, dans le projet de Rolland, devient le chef-lieu de l'enseignement public; les universités disséminées dans les provinces sont reliées les unes aux autres et dépendent de celle de Paris. « N'est-il pas à désirer, disait Rolland, que le bon goût que tout concourt à faire naître dans la capitale se répande jusqu'aux extrémités du royaume; que tous les Français participent aux trésors de science qui s'y accumulent de jour en jour; que des jeunes gens qui ont la même patrie et qui sont destinés à servir le même prince et à remplir les mêmes emplois reçoivent les mêmes leçons et soient imbus des mêmes maximes; qu'une partie de la

1. *Recueil*, etc., p. 770.

France ne soit pas sous les nuages de l'ignorance, tandis que les lettres répandent dans l'autre la lumière la plus pure; en un mot, qu'il vienne un temps où l'on ne puisse plus distinguer un jeune homme élevé en province de celui qui a été formé dans la capitale[1]. » Et il ajoute que « le seul moyen d'atteindre une fin aussi désirable, c'est de faire de Paris le centre de l'enseignement public. » Outre que l'instruction y gagnera, Rolland y voit cet autre avantage que, par l'uniformité dans l'enseignement, on arrivera à l'uniformité dans les mœurs et dans les lois. Grâce à une éducation commune, « les jeunes gens de toutes les provinces se dépouilleront des préjugés de leur naissance; ils se formeront les mêmes idées de vertu et de justice; ils demanderont eux-mêmes des lois uniformes, qui auraient offensé leurs pères. » Par là enfin on développera un esprit, un caractère et même un droit national, « le seul moyen de faire renaître l'amour de la patrie. » N'est-il pas vrai que les grands magistrats de la fin du dix-huitième siècle méritent d'être comptés eux aussi, pour leurs intentions, sinon pour leurs actes, parmi les fondateurs de l'unité française?

En résumé, ce qui domine les travaux des parlementaires, ce qui est le principe commun de tous leurs efforts, c'est l'idée que l'instruction publique doit être un objet purement civil, c'est la revendication des droits de l'État et de la société laïque, c'est la négation des prétendus droits de l'Église. Dès 1762, éclate la lutte jusque-là sourde et latente entre le pouvoir temporel et le pouvoir spirituel; leur prétention respective à diriger l'enseignement se fait jour avec violence. En fait et historiquement, les parlements affirment qu'il n'est pas exact de soutenir, comme le clergé essayait de le faire, que les universités aient eu leur berceau dans les écoles épiscopales et qu'elles soient par leur ori-

1. *Recueil*, etc., p. 22.

gine dans la dépendance de l'Église. En principe, ils déclarent que le droit des archevêques et des évêques sur les colléges est uniquement relatif à la religion, « le surplus étant sans contredit du ressort de l'autorité séculière[1]. » Ces déclarations auxquelles les édits royaux donnaient peu à peu force de loi, le clergé ne les laissait point passer sans protestation : il faisait cause commune avec les ordres religieux expulsés, et dans ses assemblées de 1765, 1772, 1775, il se plaignait d'être dépossédé de ses priviléges. De plus, prenant l'offensive et soutenant indirectement la cause des jésuites, il attaquait les maîtres laïques: « Le succès de l'éducation, observait l'assemblée de 1772, dépend en grande partie de la religion, des mœurs et de la capacité des instituteurs... ; mais comment trouver ces avantages dans des hommes de tout état, ecclésiastiques, religieux, laïques, mariés, célibataires, que le hasard et la nécessité ont rassemblés plutôt qu'un sage discernement ; qui sont à peine assujettis par quelques règlements extérieurs, qui vivent d'ailleurs sans gêne et sans discipline, qui ne tiennent à leur état que par des vues purement mercenaires[2] ? » « La nouvelle législation, disait encore l'assemblée de 1772, porte partout l'empreinte d'une injuste méfiance contre l'ordre ecclésiastique et contre les évêques en particulier. » Et le clergé concluait en disant : « Il est nécessaire de confier l'enseignement à des maîtres ecclésiastiques, et l'on se flatterait en vain de trouver dans les autres états des maîtres convenables pour tous les colléges du royaume. »

Rolland répond avec force à ces récriminations et à ces attaques. Il fait observer que, sur le nombre total des maîtres appelés à remplacer les jésuites, il y en avait à peine un dixième qui ne fût pas ecclésiastique. Il demande aux prélats si, à leur tour, ils sont bien sûrs que tous leurs jeunes

1. *Recueil*, etc., p. 47.
2. *Ibid.*, p. 54.

séminaristes soient exempts de vues mercenaires... Mais surtout, prenant la question de plus haut, Rolland proteste de la supériorité des maîtres laïques, de ceux qu'il appelle « des maîtres citoyens ». — « A qui persuadera-t-on, dit-il, que des pères de famille, qui éprouvent un sentiment que n'a jamais dû connaître un ecclésiastique, seront moins capables que lui d'élever des enfants et d'allier dans leur instruction la tendresse paternelle à la fermeté de l'instituteur. Tous les célibataires seront peut-être pour le clergé, mais sûrement tous les pères adopteront mon opinion[1]. »

Dans la pensée des parlementaires, en devenant nationale, l'éducation publique ne devait pas cesser d'être religieuse. Ne nous méprenons pas sur le caractère de Rolland et de ses collègues : ils étaient chrétiens, ils attaquaient la philosophie du dix-huitième siècle avec autant de vivacité que le faisaient les jésuites. « Voltaire, Rousseau, disait Rolland, sont trop dangereux[2]. »

C'est donc un sage esprit de modération et de tempérament entre les opinions extrêmes qui, avec quelques préjugés, anime les grands parlementaires du dix-huitième siècle et particulièrement celui dont nous venons de résumer les idées pédagogiques. Les magistrats de ce temps détestent les jésuites, non moins que les détestaient les philosophes ; mais ils aiment la religion. Ils rêvent l'alliance du christianisme et de l'État. Ils sont les vrais fondateurs de l'Université du dix-neuvième siècle : ils l'ont conçue, et Napoléon I$^{er}$ n'a eu qu'à la réaliser.

1. *Recueil*, etc., p. 55.

2. *Ibid.*, p. 145 (*bis*). « Voltaire n'a aucun ouvrage qui n'alarme ou la religion ou la pudeur, et dans l'histoire il est un guide infidèle... » Rolland est plus favorable à Rousseau dont il disait : « Rousseau est presque toujours sublime quand par hasard il n'est pas sophiste. »

# LIVRE HUITIÈME

## LA RÉVOLUTION FRANÇAISE

# CHAPITRE PREMIER

## L'ASSEMBLÉE CONSTITUANTE. — LE PROJET DE MIRABEAU ET LE RAPPORT DE TALLEYRAND

I. Rapports de l'éducation et de la politique. — Grands efforts de la Révolution pour réorganiser les études. — Importance particulière de l'éducation dans un pays libre et républicain. — Grand nombre de plans présentés à l'Assemblée nationale. — Essais des oratoriens. — Projet de Mirabeau. — Il ne veut pas de l'instruction obligatoire, quoiqu'il signale les dangers de l'ignorance. — Liberté de l'enseignement. — Pas de corps universitaire. — Goût de Mirabeau pour les lettres classiques. — Distribution des études. — Un collége de littérature par département. — Pour l'enseignement supérieur, Mirabeau propose un lycée national unique.

II. Talleyrand, rapporteur du comité de constitution (septembre 1791). — Critique de l'éducation ancienne. — L'éducation nouvelle considérée dans ses rapports avec l'égalité et la liberté. — Nécessité de l'instruction. — Il faut que l'individu conserve, agrandisse sa liberté : Talleyrand oublie de dire qu'il doit la régler. — L'instruction est due à tous. — Elle doit être donnée par tous : pas de privilége. — L'instruction des femmes. — Sagesse des vues de Talleyrand. — Quelques erreurs : l'exagération de l'idée politique, après l'exagération de l'idée religieuse. — L'homme n'est plus qu'un *animal politique*. — La déclaration des droits de l'homme, catéchisme de l'enfance. — L'enfant doit apprendre à connaître, à aimer, à perfectionner la constitution. — Étude de la morale : morale indépendante et sécularisée. — Il s'agit de former non des *Messieurs*, mais des citoyens. — Détails sur le système de Talleyrand. — L'organisation calquée sur la division administrative. — Une école primaire par *canton*. — Écoles secondaires de district. — Écoles spéciales dans les *chefs-lieux*. — Institut national à Paris. — Instruction primaire gratuite, non obligatoire. — Étude de la langue française. — Haine de la Révolution contre les patois. — Les études des instituts divisés par cours, non par classes. — Centralisation excessive de l'enseignement supérieur. — Une commission de l'instruction publique nommée par le roi. — L'éducation des femmes. — Conclusion.

## I

Un historien de l'éducation en France s'est oublié jusqu'à dire, à propos des essais pédagogiques de la Révolution : « On n'étudie pas le vide, on n'analyse pas le néant[1]. » Jamais époque, au contraire, ne fut plus active et plus féconde; jamais assemblées politiques ne remuèrent plus d'idées, ne firent plus de tentatives pour régler l'éducation. Il est vrai que ces projets, fiévreusement conçus, avortèrent pour la plupart. Le temps fit défaut, les circonstances ne furent point propices, quand on essaya de les mettre à exécution. Improvisations brillantes, décrets portés coup sur coup et quelquefois rapportés avant d'être appliqués, telle fut l'œuvre hâtive des assemblées révolutionnaires. La Révolution manqua parfois de patience. Ce qui lui manqua encore plus, ce fut le grand facteur des œuvres durables, le temps. Qu'importe? les principes restent, et méritent d'être recueillis.

Les hommes de 89 et leurs successeurs auraient donné une grande preuve d'inintelligence, s'ils n'avaient pas mis l'éducation publique au premier rang de leurs préoccupations[2]. Ils fondaient un ordre de choses nouveau; il fallait, pour le maintenir, pour lui assurer la force et la durée, organiser une éducation nouvelle. Un régime poli-

1. Théry, *Histoire de l'éducation en France*. Paris, 1861, t. II, p. 188.

2. La constitution française, présentée à l'Assemblée le 5 août 1791, portait, immédiatement après la *déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, parmi les dispositions fondamentales du pacte constitutionnel, l'article suivant : « Il sera créé et organisé une *instruction publique* commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume. » (Constitution de 1791, tit. Ier.)

tique n'est stable que lorsqu'il est conforme aux mœurs et aux habitudes générales du pays. Or les mœurs ne s'improvisent pas : des lois, des décrets ne suffisent pas à les créer. Pour mettre les consciences d'accord avec les institutions, il faut l'action prolongée d'une éducation appropriée à ces institutions. C'est ce que Montesquieu a montré avec force, dans le livre IV de l'*Esprit des lois*, où il est dit *que les lois de l'éducation doivent être relatives aux principes du gouvernement.*

Ajoutons que le gouvernement républicain est, de tous les régimes politiques, celui sous lequel la question d'éducation se pose avec le plus de gravité. Sans doute, il est bon sous tous les régimes que l'éducation développe les individus, et nous ne songeons pas à prétendre que, sous les grandes monarchies, l'instruction soit de parti pris négligée et délaissée. Cependant il est de l'intérêt d'un monarque absolu de ne favoriser que médiocrement la science sérieuse, et, comme le remarque Destutt de Tracy, dans son *Commentaire sur l'Esprit des lois*, « un des soins du souverain, dans une monarchie héréditaire, doit être de rendre les esprits doux et gais, légers et superficiels. » En revanche, il est incontestable que le gouvernement républicain a besoin de la toute-puissance de l'éducation. Dans un état despotique, la force suffit à maintenir l'ordre ou a la prétention d'y suffire; pour un temps au moins, la crainte, les menaces, les punitions, contiennent les sujets dans le devoir. Dans une société libre ou républicaine, au contraire, c'est à chaque citoyen de posséder lui-même la vertu nécessaire pour modérer ses passions, pour rester dans les limites de ses droits. Dans un État despotique, la vertu, la science, résident seulement chez le petit nombre d'hommes qui conduisent et dominent tous les autres. Dans une société républicaine, il faut que la vertu, que la science, se vulgarisent et en quelque sorte s'individualisent. De là l'importance toute particulière de l'éducation dans un pays où

tout le monde participe à la liberté. En effet, pour être digne de participer à la liberté, il faut d'abord participer à la vertu. J'entends par vertu, comme Montesquieu, l'amour du pays, le respect de la loi, le sentiment général du devoir : toutes choses qui ne naissent pas spontanément dans le cœur de l'homme et qui, pour se développer, exigent une véritable culture.

La conformité de l'éducation et de l'esprit politique se marque dans les diverses périodes de l'histoire de la Révolution. Avec les assemblées modérées, qui penchent vers les solutions tempérées et libérales et qui cherchent volontiers en Angleterre leur modèle et leur idéal, les plans d'éducation sont généralement sages, respectueux à l'égard des droits de la famille et des libertés individuelles. Avec une assemblée violente et absolue, avec la Convention, ils prendront un caractère analogue, ils se rapprocheront des systèmes tyranniques de l'ancienne Grèce.

Dès les premières années de la Révolution, les plans d'éducation se multiplièrent. Parmi les projets qui furent présentés à l'Assemblée constituante, il convient de signaler ceux qui émanaient de la congrégation de l'Oratoire, ou du moins de la partie avancée et libérale de cet ordre religieux[1]. Les oratoriens furent à la mode et en faveur auprès des premiers révolutionnaires. On comptait sur eux pour former, d'accord avec la constitution nouvelle, non plus une congrégation religieuse que la loi interdisait, mais ce qu'on appelait « une *famille d'instituteurs* ». Le *Moniteur*, à propos d'un projet présenté en 1790 par Daunou, faisait

1. Parmi les auteurs de ces projets nous signalerons : Villier, de l'Oratoire, *Nouveau plan d'éducation et d'instruction publique*, dédié à l'Assemblée nationale, 1789; Daunou, *Plan d'éducation*, présenté à l'Assemblée nationale, au nom des instituteurs publics de l'Oratoire, 1790; Paris, de l'Oratoire, *Projet d'éducation nationale*, 1790. Notons aussi le *Projet d'éducation nationale* qui fut présenté à l'Assemblée, le 10 juillet 1791, par dom Ferlus, de la ci-devant congrégation de Saint-Maur, principal du collège de Sorèze.

l'éloge de la compagnie : « Ceux qui la connaissent, savent de quels nobles sentiments de liberté, de quel excellent esprit de philosophie elle a toujours été animée[1]. » La même année l'oratorien Paris réclamait l'instruction obligatoire, l'instruction gratuite à tous les degrés pour les indigents, et des traitements considérables (1600 livres) pour les instituteurs.

Ces religieux émancipés allaient quelquefois, dans leurs vœux, plus loin que les chefs de la Révolution naissante. C'est ainsi que les essais posthumes de Mirabeau sur l'éducation témoignent sur plusieurs points d'une réserve et d'une timidité dont on commençait à se déshabituer[2].

Ainsi, l'idée de l'instruction obligatoire qui se faisait jour déjà dans les écrits du temps est repoussée par Mirabeau[3]. « La société, dit-il, n'est pas en droit de la prescrire comme un devoir.... La puissance publique n'a pas le droit de franchir, à l'égard des membres du corps social, les bornes de la surveillance contre l'injustice et de la protection contre la violence. » — « La société, ajoute-t-il, ne peut exiger de chacun que les sacrifices nécessaires au maintien de la liberté et de la sûreté de tous : » comme si l'obligation d'envoyer les enfants à l'école n'était pas précisément un de ces sacrifices nécessaires que l'État a le devoir d'imposer aux pères de famille ! On s'étonne que Mirabeau ne l'ait pas compris, lui qui écrivait sur les dangers de l'ignorance cette page brillante : « Ceux qui veulent que le paysan ne sache *ni*

1. Voyez le *Moniteur* du 24 et du 31 janvier 1791.

2. Voyez le *Travail sur l'instruction publique*, trouvé dans les papiers de Mirabeau, et publié après sa mort par son fidèle ami Cabanis. (Paris, 1791.) Outre un projet de décret sur l'organisation des écoles publiques, Mirabeau avait composé quatre discours dont voici les titres : 1° *De l'instruction publique et de l'organisation du corps enseignant ;* 2° *Sur les fêtes publiques civiles et militaires ;* 3° *Sur l'établissement du lycée national ;* 4° *Sur l'éducation de l'héritier présomptif de la couronne.*

3. Le seul moyen qu'il propose pour exciter le zèle des citoyens à s'instruire, c'est d'exiger que tous les éligibles sachent lire et écrire, et encore il ne réclame cette mesure que pour l'avenir.

*lire ni écrire,* se sont fait sans doute un patrimoine de son ignorance, et leurs motifs ne sont pas difficiles à apprécier. Mais ils ne savent pas que, lorsqu'on fait de l'homme une bête fauve, l'on s'expose à le voir à chaque instant se transformer en bête féroce. Sans lumières, point de morale. Mais à qui donc importe-t-il de les répandre, si ce n'est au riche? La sauvegarde de ses jouissances, n'est-ce pas la morale du peuple? Par l'influence des lois, par celle d'une bonne administration, par les efforts que doit inspirer à chacun l'espoir d'améliorer le sort de ses semblables, hommes publics, hommes privés, efforcez-vous donc de répandre en tous les lieux les nobles fruits de la science. Croyez qu'en dissipant une seule erreur, en propageant une seule idée saine, vous aurez fait quelque chose pour le bonheur du genre humain, et, qui que vous soyez, c'est par là seulement, n'en doutez pas, que vous pouvez assurer le nôtre[1]. »

Comme tant d'autres esprits généreux, Mirabeau caressait le rêve de la plus complète liberté d'enseignement. « Votre objet unique, disait-il aux constituants, est de rendre à l'homme l'usage de toutes ses facultés, de le faire jouir de tous ses droits, de faire naître l'existence publique de toutes les existences individuelles librement développées et la volonté générale de toutes les volontés privées. » Il ne songeait même pas à exclure entièrement les congrégations, bien qu'il conseillât de les employer avec ménagement et de se mettre en garde contre l'esprit de corps[2]. » Il désirait enfin que tout homme voulant enseigner le pût librement.

A vrai dire, en écrivant ses discours sur l'éducation nationale, Mirabeau faisait acte d'opposition aux idées qui écla-

1. *Travail sur l'instruction publique*, p. 35.

2. « Lorsque les congrégations religieuses se trouveront chargées des collèges, le pouvoir public considérera leurs membres comme de simples individus, et l'autorité de leurs chefs sera nulle dans tous les objets relatifs à l'éducation. »

taient alors de toutes parts. Il ne voulait pas d'une éducation nationale systématique; il n'admettait pas qu'elle pût être mise dans la dépendance d'un pouvoir exclusif, ni même qu'elle constituât un corps unique[1]. « Les universités ne forment plus de corps. Il n'existe entre les différents colléges ou écoles que les liaisons qui doivent se former naturellement entre les dépositaires et les propagateurs des connaissances utiles. » (Article 17 du tit. II.) Il ne partageait pas les espérances de ceux qui se flattaient de pouvoir refaire par l'éducation les mœurs de la nation. « Il ne nous est pas donné, disait-il, de faire éclore une race nouvelle. »

Mirabeau avait à un trop haut degré le sentiment des beautés littéraires et oratoires pour n'être pas l'ami des lettres classiques. « Je suis loin de vouloir proscrire, disait-il, l'étude des langues mortes : il est, au contraire, à désirer qu'on l'encourage. Je voudrais surtout qu'on pût faire renaître de ses cendres cette belle langue grecque dont le mécanisme est si parfaitement analytique et dont l'harmonie appelle toutes les beautés du discours. Pour bien apprécier sa propre langue, il faut pouvoir la comparer à une autre, et c'est les meilleures qu'il faut prendre pour objet de comparaison. » Ainsi il demandait, comme le fera Talleyrand, au moins un collége de littérature par chaque département. Dans ces écoles d'enseignement secondaire où les jeunes gens ne seraient admis qu'à l'âge de dix ans, deux années seraient consacrées au grec et au latin, deux autres à l'éloquence et à la poésie; un cours biennal de philosophie et de sciences couronnerait les études[2]. L'enseignement de toutes les classes devait être donné en français. Mirabeau

1. Mirabeau soumettait les colléges et les écoles à l'autorité « des magistrats qui représentent véritablement le peuple, c'est-à-dire qui sont élus et souvent renouvelés par lui. » Il ne voulait pas que l'instruction publique « dépendît immédiatement du pouvoir exécutif ».

2. Voyez le titre II du projet de Mirabeau, *des Colléges et des écoles publiques*.

imposait aussi cette condition aux facultés de théologie, qu'il reléguait d'ailleurs dans les séminaires[1].

Pour l'enseignement supérieur, Mirabeau propose l'établissement d'un *lycée national* unique, « qui procurerait à l'élite de la jeunesse française les moyens de terminer son éducation[2]. » Cent élèves, de moins de trente ans, de plus de vingt ans, envoyés par les départements, seraient pendant trois années élevés aux frais de l'État dans cette grande école, et y recevraient l'enseignement le plus varié et le plus complet. Méthode et grammaire, économie publique et morale, histoire universelle; géométrie et algèbre, mécanique, physique générale, histoire naturelle, chimie, physique expérimentale, physiologie; hébreu, grec, latin, italien, espagnol, anglais, allemand; telles auraient été les matières de l'instruction. Remarquons l'importance que Mirabeau attribuait avec raison à la méthode: « La chaire de méthode, disait-il, sera la base de l'enseignement du *lycée national.* » Mirabeau croyait avec raison que l'objet essentiel de l'instruction supérieure doit être de répandre les véritables procédés philosophiques et les saines habitudes. D'après lui on a beaucoup trop attendu de l'histoire: il vaut mieux compter sur l'art de raisonner, sur la métaphysique, comme il l'appelle, « qui est le seul guide de l'homme. » Est-il besoin de dire que le plus grand de nos orateurs politiques recommande avec vivacité l'étude de l'éloquence, qui consiste « à mettre les passions humaines aux ordres de la raison »?

L'essai pédagogique de Mirabeau méritait de nous arrêter

1. La Harpe, en janvier 1791, fit paraître dans deux numéros du *Mercure* des réflexions sur l'éducation publique. Il y demandait la suppression de la faculté de théologie. Tout à fait converti à l'ordre de choses nouveau, il réclamait un congé pour les élèves le jour anniversaire du 14 juillet. Ce qui étonnera davantage, c'est que le classique La Harpe réduisait à quatre années le temps des études latines. Les quatre premières classes, septième, sixième, cinquième et quatrième, devaient être supprimées.

2. Voyez le troisième discours, *sur l'Établissement du lycée national.*

un instant, moins à cause de sa valeur propre qu'à raison du grand nom de son auteur. C'est, on le voit, une œuvre timide, une sorte de transition modérée entre l'ancien et le nouveau régime. Si Mirabeau eût vécu quelques mois de plus, s'il eût entendu la lecture du rapport de Talleyrand à l'Assemblée, il se fût à coup sûr déclaré sur plusieurs points l'adversaire de ce projet plus hardi, dont ses discours semblent être parfois la réfutation anticipée.

Le temps marchait si vite alors, les événements étaient si impérieux, que ni l'Assemblée constituante ni l'Assemblée législative n'ont pu organiser ce qu'elles avaient conçu. Leur œuvre, toute théorique, se résume dans les rapports remarquables de Talleyrand et de Condorcet, deux hommes qui pourtant ne se ressemblent guère : l'un, le plus versatile et le plus souple des politiques, qui est mort paisiblement au pouvoir, après avoir épuisé tous les honneurs et servi toutes les causes ; l'autre, le plus inflexible des caractères, fidèle à lui-même jusque sur l'échafaud. Et cependant leurs œuvres pédagogiques sont animées à peu près du même esprit. C'est que le souffle de la Révolution, plus fort que toutes les tendances individuelles, emportait alors toutes les âmes dans un même mouvement. Après l'orage, dans un jardin ou dans un bois, les arbres reprennent chacun leur attitude et leur direction ; mais, pendant la tourmente, tous se courbent dans le même sens. En 1791, lorsque Talleyrand présenta son rapport à la Constituante, il était entièrement conquis aux idées nouvelles, et rien ne faisait pressentir que l'ex-évêque d'Autun, alors l'un des membres les plus ardents de la majorité révolutionnaire, deviendrait le ministre complaisant de tous les gouvernements qui se sont succédé en France pendant un demi-siècle.

## II

C'était en septembre 1791, l'Assemblée constituante allait achever sa laborieuse existence. Talleyrand lut son mémoire dans les séances du 10 et du 11 septembre. Le projet ne comptait pas moins de 208 articles. Mais désespérant d'arrêter sur une organisation aussi compliquée l'attention d'une assemblée impatiente d'en finir et de céder la place à une autre, Talleyrand réduisit son projet à 35 articles, qui furent mis en délibération le 25 septembre. Il parut à l'Assemblée que, même abrégé et raccourci, le rapport était trop important pour être utilement examiné à la fin d'une session[1]. Buzot prit la parole et, tout en louant des propositions qui « avaient pour but de mettre l'éducation à la portée du peuple », il demanda que l'Assemblée renvoyât la discussion. « Le mieux est de ne rien faire, disait-il, quand on n'a pas le temps de bien faire. » Talleyrand insistait, il voulait qu'on votât du moins le principe de la loi. « Vous aurez à décider, non pas les détails de l'instruction des écoles primaires, mais leur existence. » Il faisait valoir l'urgence d'une solution. « Les besoins sont infiniment pressants : car partout les universités ont suspendu leurs opérations : les colléges sont sans subordination, sans professeurs, sans élèves. Il est nécessaire que les choses soient réglées avant le mois d'octobre[2]. » L'Assemblée ne se rendit

1. L'Assemblée nationale se contenta, avant de se dissoudre, de porter les décrets suivants : « Tous les établissements d'instruction et d'éducation existants à présent dans le royaume continueront d'exister sous le régime actuel et suivant les mêmes lois qui les régissent. » — « Les facultés de droit seront tenues d'enseigner aux jeunes étudiants la constitution française. » (Séance du 25 septembre 1791.)

2. La proposition de Talleyrand fut soutenue avec énergie par le député Beaumetz, qui disait : « Nous finirions mal notre carrière si nous

pas aux raisons du rapporteur. Elle témoigna de son estime pour le travail de Talleyrand en ordonnant qu'il fût imprimé et distribué; mais, tout en regrettant « de ne pas fonder les bases de la régénération de l'éducation », elle renvoya, le 26 septembre, l'examen du rapport à la future assemblée. Quatre jours après, le 30 septembre 1791, la Constituante n'existait plus. La Législative se montra peu soucieuse de recueillir le legs que la Constituante lui avait transmis; de sorte que le travail de Talleyrand n'a jamais eu les honneurs d'une discussion détaillée. Il la méritait pourtant : car, avec quelques idées fausses et quelques exagérations, nous allons y trouver un grand nombre de vues justes et de conceptions exactes, dont quelques-unes ont pu être appliquées dans notre siècle.

Ce qui vaut le mieux dans l'œuvre de Talleyrand, ce sont peut-être les considérations générales que l'auteur a placées au début de son travail. L'organisation des études, telle qu'il la recommande en se fondant sur ces principes, est un peu compliquée dans ses détails, elle n'est pas assez pratique, elle soulève beaucoup d'objections. Les principes, au contraire, nous paraissent pour la plupart au-dessus de toute discussion; du reste, ils appartiennent moins à Talleyrand qu'à l'esprit impersonnel de la Révolution[1].

Talleyrand n'a pas de peine à montrer la nécessité d'une éducation nouvelle. Pour cela, il n'invoque pas seulement les changements survenus dans l'état social : il insiste aussi sur les défauts de l'éducation d'autrefois. Les plaintes que La Chalotais avait déjà exprimées, Talleyrand les renouvelle avec plus de vivacité encore. Rien de sérieux n'avait été fait depuis 1762. Malgré de louables efforts, la routine

ne donnions à l'égalité politique que nous avons établie la première et la plus solide garantie qu'elle puisse recevoir : je veux dire un système qui mette toutes les parties de l'instruction publique à la portée de tous les hommes. »

1. On a prétendu, non sans vraisemblance, que le rapport de Talleyrand avait été rédigé par son ancien grand vicaire d'Autun, l'abbé Desrenaudes

triomphante avait repris son train ordinaire, et le rapporteur de la Constituante pouvait encore lui reprocher quatre vices essentiels. D'abord l'instruction était refusée à la grande majorité des citoyens, que l'indifférence, plus encore qu'un machiavélisme prémédité, maintenait dans une ignorance absolue. Voltaire lui-même avait répété sur tous les tons : « Il y aura toujours et il est indispensable au bonheur des États qu'il y ait toujours des gueux ignorants. » De plus, pour ceux-là même auxquels elle était réservée comme un privilége, l'instruction était insuffisante, mal dirigée, « gâtée surtout par toute sorte de préjugés et d'opinions déplorables. » En troisième lieu il n'y avait pas d'accord, d'harmonie, — Talleyrand dit plus encore, — il y avait opposition absolue entre ce que l'enfant apprenait et ce qu'il était tenu de faire, une fois devenu homme. Enfin l'éducation obéissait à des tendances surannées, « à un esprit monastique tel, qu'on aurait dit l'universalité des citoyens destinée à vivre dans un cloître. »

Il y avait donc beaucoup à corriger, à réformer, surtout en présence d'une constitution qui, limitant les pouvoirs du roi, appelait à la vie politique le peuple tout entier. Cette constitution serait restée stérile, elle n'eût été que lettre morte, si une éducation appropriée n'était venue la vivifier en la faisant passer, pour ainsi dire, dans le sang de la nation. En quoi consistait le régime nouveau? Vous avez, disait Talleyrand aux constituants, vous avez séparé la volonté générale, ou le pouvoir de faire les lois, du pouvoir exécutif réservé au roi. Mais cette volonté générale, il faut qu'elle soit droite, et, pour être droite, il faut qu'elle soit éclairée et instruite. Après avoir donné le pouvoir au peuple, vous devez lui enseigner la sagesse. A quoi servirait d'affranchir, de livrer à elles-mêmes des forces brutales et inconscientes? L'instruction est le contre-poids nécessaire de la liberté. La loi, qui est désormais l'œuvre du peuple, ne doit pas être à la merci des opinions tumultueuses d'une multitude ignorante.

Tel est le sens, tel est le résumé du début de Talleyrand. Que pourrions-nous dire de plus aujourd'hui pour établir que, dans un pays où le suffrage est universel, l'instruction, elle aussi, doit être universelle?

Talleyrand se complaît dans sa pensée, et, considérant tour à tour les deux idées fondamentales de la Révolution, l'idée d'égalité et l'idée de liberté, il montre, non sans quelque longueur d'analyse, qu'il est urgent de donner un sens réel à ces mots, et, après les avoir inscrits dans des déclarations solennelles, de mettre les actions d'accord avec les paroles. Que faire pour cela, sinon généraliser les connaissances, qui, d'une part, rapprochent les hommes en amoindrissant l'inégalité des esprits, et qui, en second lieu, créent la liberté de l'individu en lui donnant une conscience et une raison?

Les amis de l'instruction ont pu quelquefois rêver l'égalité absolue des intelligences et tendre à les abaisser toutes sous le même niveau. Talleyrand se garde de ces chimères. Il respecte, il aime la supériorité d'esprit, qui est nécessaire et qui concourt au bien de tous. Mais, parce qu'il n'y aura plus d'ignorants, est-ce une raison pour qu'il n'y ait plus de génies?

Instruisons donc le peuple pour affaiblir, sans les faire disparaître, les inégalités inévitables. Instruisons-le pour qu'il conserve, pour qu'il agrandisse sa liberté, pour qu'il la règle aussi : Talleyrand oublie ce dernier mot. Dans la première ivresse, dans le jeune enthousiasme d'un affranchissement inespéré, les hommes de la Révolution négligeaient volontiers l'idée de la règle. Il semblait à des hommes qui avaient connu l'excès de l'autorité qu'il y aurait toujours assez de règle et d'autorité, et jamais assez de liberté.

Talleyrand, sur ce point, a manqué de clairvoyance. Mais il retrouve toute sa finesse d'esprit, quand il reconnaît le caractère provisoire de son système, ne se flattant pas d'avoir trouvé le dernier mot d'une science éminemment

progressive, qui doit se conformer à la marche et au développement de l'humanité. L'objet de l'instruction est indéfini ; il est impossible d'en mesurer l'étendue, d'en prédire les progrès futurs. Il ne peut donc être question d'imposer des lois à la postérité : il s'agit simplement, étant données les conditions particulières où se trouve actuellement placée la société française, d'aviser aux meilleurs moyens de l'instruire et de l'élever. En d'autres termes, Talleyrand, dans ses essais pédagogiques, est encore un politique ; Condorcet sera un philosophe.

Les préliminaires achevés, Talleyrand expose enfin les règles qui doivent présider à l'instruction publique. L'instruction est due à tous : il doit y avoir, par conséquent, des écoles dans toutes les parties du royaume, dans le moindre village, comme dans les villes les plus populeuses. L'instruction doit être donnée par tous : aucun ordre, aucune association, n'aura le privilége exclusif de l'enseignement. Talleyrand n'admet pas les ordres monastiques ; il ne veut pas non plus d'une corporation laïque, telle que Napoléon la créera plus tard sous le nom d'Université : sorte de Société de Jésus politique, travaillant pour le compte de l'empereur et de sa dynastie, comme l'ancienne travaillait pour le pape et pour la religion. En troisième lieu, l'instruction, de même qu'elle est universellement distribuée, doit être universelle dans son objet. On enseignera tout ce qui peut être enseigné ; il y aura des écoles pour toutes les sciences. « Dans une société bien organisée, quoique personne ne puisse parvenir à tout savoir, il faut néanmoins qu'il soit possible de tout apprendre. » Les femmes prendront part aux bienfaits de l'instruction : il y aura des écoles pour les deux sexes. Enfin, comme il y a différents âges dans la vie, il y aura divers degrés dans l'instruction, et l'on mettra le même soin à organiser l'enseignement supérieur qu'à établir les écoles primaires et secondaires.

Notre rôle s'est réduit jusqu'ici à analyser. Les sages idées de Talleyrand sont devenues, après un siècle, de véritables lieux communs; mais, replacées à leur date, elles sont originales et intéressantes. La critique reprend ses droits dans les autres parties du travail, où nous allons trouver l'exagération de l'idée politique substituée à l'exagération de l'idée religieuse.

Au fond de tout système pédagogique, il y a toujours une pensée dominante et essentielle. Au moyen âge, — et le moyen âge s'est continué dans les écoles des jésuites, — c'est la pensée du salut, c'est la préparation de l'âme à la vie future. Au dix-septième siècle, c'est la conception d'une justesse parfaite d'esprit jointe à la droiture du cœur : tel fut l'idéal des solitaires de Port-Royal. En 1792, la politique est devenue la préoccupation presque exclusive des éducateurs de la jeunesse. Tout le reste, religion, finesse du jugement, noblesse du cœur, est relégué au second plan. L'homme n'est plus qu'un animal politique, venu au monde pour connaître, aimer et servir la constitution. Ainsi, dans l'histoire de l'éducation, comme ailleurs, nous voyons que l'humanité procède par une succession de points de vue exclusifs, mettant tour à tour en saillie les différentes faces du problème, comme si elle était incapable de les saisir et de les embrasser à la fois.

La déclaration des droits de l'homme devient, dans le système de Talleyrand, le catéchisme de l'enfance. Il faut d'abord que le futur citoyen apprenne à connaître la constitution ; il faut ensuite qu'on lui enseigne à l'aimer et à la défendre, enfin à la perfectionner. « Nous n'avons pas, en la jurant, renoncé à l'améliorer. » Connaître, aimer, perfectionner la constitution, voilà trois choses essentielles. Il y en a une quatrième, c'est l'étude de la morale ; mais la constitution vient en première ligne.

Laissons de côté le contraste singulier que présente le zèle constitutionnel de Talleyrand, rapproché de la ver-

satilité et de l'inconstance de son caractère politique. Il eut toute sa vie une merveilleuse aptitude à connaître, à aimer et à défendre la constitution : malheureusement, ce n'était pas toujours la même constitution ! Laissons de côté encore la contradiction qu'on pourrait relever dans une éducation politique où l'on s'empresse de déclarer perfectible, et par conséquent provisoire, cette constitution même qui est le premier objet que l'on propose à l'amour de l'enfant. N'est-il pas à craindre que, en plaçant sur la même ligne la perfectibilité et l'autorité de la constitution, on ne discrédite, on ne ruine cette autorité? Est-il bien nécessaire d'ailleurs de considérer comme un objet d'enseignement l'idée de la révision des lois et des progrès de la politique? Mais l'erreur la plus grave de Talleyrand, c'est de vouloir en quelque sorte improviser le citoyen dans l'enfant, sans se donner la peine de déterminer les méthodes qui peuvent assurer le développement de la conscience politique. Talleyrand fixe le but plus qu'il n'indique les moyens. Le but est excellent sans doute. Il s'agit, comme le dira plus tard Robespierre, « de former, non plus des *Messieurs*, mais des citoyens » : c'est-à-dire de mettre les fortes vertus du caractère au-dessus des belles manières des élégants à la mode. Mais ce qui échappe à Talleyrand et à la plupart des hommes de la Révolution, c'est que, pour préparer ces résultats, il faut une longue et lente instruction. Demandez à l'homme d'être un citoyen, c'est bien, mais attendez pour cela d'avoir fait de lui un être intelligent et sensible. L'amour de la constitution et du pays n'est pas une science qu'on apprenne par cœur, comme l'histoire ou la géographie. Talleyrand jette étourdiment son grain sur une terre qui n'est point labourée. Dédaignant les lenteurs, qu'ils ne croyaient pas faites pour leur œuvre, les hommes de ce temps-là couraient droit au but, et, dans l'effervescence de leurs rêves passionnés, il leur semblait voir l'objet de leurs vœux aussitôt réalisé que conçu.

Après avoir fait de la science constitutionnelle le fond de l'instruction, Talleyrand dit bien qu'il faut développer toutes les facultés physiques, intellectuelles et morales, mais il se contente de répéter en passant cette vérité banale, sans chercher comment elle doit être appliquée et modifiée dans ses conséquences pour s'adapter au but nouveau de l'éducation. Il reprend, sans aucun effort d'originalité, la vieille division des facultés intellectuelles, d'après Bacon et l'*Encyclopédie*, et là-dessus son projet tourne court. Talleyrand en a fini avec l'exposition de ses principes, et il arrive au plan d'organisation qu'il propose à l'Assemblée constituante.

Notons cependant, avant de suivre Talleyrand dans les détails de son système, le beau passage où, après La Chalotais, il recommande l'enseignement de la morale et revendique l'autonomie des lois naturelles, distinctes de toute religion positive, antérieures et supérieures à toute constitution : « Il faut apprendre à se pénétrer de la morale, qui est le premier besoin de toutes les constitutions.... Il faut qu'on l'enseigne comme une science véritable, dont les principes seront démontrés à la raison de tous les hommes, à celle de tous les âges : c'est par là seulement qu'elle résistera à toutes les épreuves. On a gémi longtemps de voir les hommes de toutes les nations, de toutes les religions, la faire dépendre exclusivement de cette multitude d'opinions qui les divisent. Il en est résulté de grands maux : car, en la livrant à l'incertitude, souvent à l'absurdité, on l'a nécessairement compromise ; on l'a rendue versatile et chancelante. Il est temps de l'asseoir sur ses propres bases ; il est temps de montrer aux hommes que, si de funestes divisions les séparent, ils ont du moins dans la morale un rendez-vous commun où ils doivent tous se réfugier et se réunir. Il faut donc en quelque sorte la détacher de tout ce qui n'est pas elle, pour la rattacher ensuite à ce qui mérite notre assentiment et notre hommage.... Ce changement est simple, il ne

blesse rien ; surtout il est possible. Comment ne pas voir, en effet, que, abstraction faite de tout système, de toute opinion, et en ne considérant dans les hommes que leurs rapports avec les autres hommes, on peut leur enseigner ce qui est bon, ce qui est juste, le leur faire aimer, leur faire trouver du bonheur dans les actions honnêtes, du tourment dans celles qui ne le sont pas ? »

Talleyrand parle ici un beau langage ; mais les déclarations pompeuses ne suffisent pas dans un plan d'éducation, et, pour la conscience morale, comme pour la conscience politique, Talleyrand a trop négligé les procédés pédagogiques qui peuvent en assurer le développement.

Disons maintenant quelle devait être la distribution des études d'après le projet de 1791. L'organisation scolaire était calquée sur la division administrative. Talleyrand établissait quatre degrés dans l'instruction. L'enseignement, commun à tous les citoyens, devait être distribué le plus largement possible. Il y avait une école par *canton*, à côté de chaque assemblée primaire. Puis venait l'instruction moyenne, secondaire, destinée sinon à tous, du moins au plus grand nombre, et donnée au *district*, c'est-à-dire au chef-lieu d'arrondissement. En troisième lieu des écoles spéciales disséminées sur la surface du royaume, dans les principaux chef-lieux de département, préparaient les jeunes gens aux diverses professions. Enfin l'élite des intelligences trouvait à Paris, dans l'*institut national*, tout ce qui constitue l'enseignement supérieur.

La grande innovation de ce système était la création des écoles cantonales, ouvertes aux paysans et aux ouvriers, à ceux que jusque-là l'insouciance ou le parti pris des grands renvoyait à leurs charrues ou à leurs rabots. Les écoles chrétiennes n'existaient, avant la Révolution, que dans les centres importants. Talleyrand, sans aller encore jusqu'à établir l'instituteur dans chaque commune, l'installe du moins dans chaque canton.

L'instruction élémentaire sera-t-elle gratuite et obligatoire? Talleyrand accepte la première partie de cette formule : il repousse la seconde. Son libéralisme s'effraie du mot d'obligation. La Révolution, à ses débuts, voulait toutes les libertés et repoussait tout appel à la contrainte ; avec la naïveté de l'inexpérience, elle comptait, pour triompher, sur la force des idées et le prestige des principes. Plus tard, désabusée, quand elle aura connu les résistances de l'esprit de réaction, elle se jettera avec excès dans le système contraire et ne songera plus qu'à imposer par la force ce qu'une partie de la nation refusait d'accepter par amour.

Quant à la gratuité, Talleyrand déclare qu'il en est partisan ; mais il l'est dans une assez juste mesure. La société doit l'instruction élémentaire : elle ne doit pas l'instruction moyenne ou secondaire, et encore moins l'instruction spéciale et supérieure[1]. Gratuit au premier degré et quand il s'agit de ces connaissances élémentaires qui constituent pour tout homme civilisé une véritable nécessité morale, l'enseignement ne doit pas l'être pour les jeunes gens qui aspirent à une profession libérale parce qu'ils ont des loisirs, et qui ont des loisirs parce qu'ils ont de la fortune. Talleyrand admet cependant des exceptions pour le talent. Par la création des bourses nationales, on ouvrira les portes de toutes les écoles aux intelligences d'élite que l'humilité de leur condition condamnerait à rester obscures et ignorées si la société ne leur tendait une main secourable. Le devoir de l'État est de veiller, d'épier, afin de distinguer sur les bancs de l'école primaire les jeunes gens bien doués : ceux-là il doit les adopter et les conduire lui-même jusqu'aux cimes les plus élevées de la science.

1. Ces réserves eussent peut-être désarmé Mirabeau, qui, quoique hostile en principe à l'instruction gratuite, semble ne la repousser que quand elle est généralisée avec excès : « L'éducation gratuite, disait-il, est payée par tout le monde : ses fruits ne sont recueillis immédiatement que par un petit nombre d'individus. »

Ce n'est pas tout d'ouvrir des écoles : ce qui n'importe pas moins, c'est de déterminer le cours d'études qu'on y suivra. Organiser l'instruction primaire, en faire non le prélude inachevé d'études plus étendues auxquelles le pauvre n'a pas le temps de se livrer, non un amas de connaissances tronquées et mutilées, mais un ensemble complet, un tout organique qui se suffise à lui-même, qui suffise à ceux que la rigueur du sort n'autorise point à aller au delà, c'est à nos yeux, le problème le plus ardu de la science de l'éducation. Avouons-le, même aujourd'hui, nous sommes loin encore d'une solution définitive ou simplement satisfaisante. S'il s'agissait seulement de commencer l'instruction de jeunes gens à qui l'avenir réserverait une culture plus élevée, la difficulté serait moindre. Mais l'instruction primaire, qui n'est cependant qu'un commencement, doit être en même temps une fin. Parmi toutes les choses qu'on peut apprendre à l'homme, que choisir ? Où s'arrêter ? Où poser la limite délicate et indécise qui sépare ici le trop du trop peu ? L'instruction primaire ne peut être qu'une victoire partielle sur l'ignorance, et cette demi-science est bien plus difficile à organiser que la science complète. Sur quels principes se régler, pour la conduire jusqu'aux limites qu'il est possible d'atteindre, sans aller au delà de celles qu'il serait dangereux de franchir ?

Ce n'est pas Talleyrand qui nous donnera des réponses précises à ces questions. A vrai dire, il n'a fait aucun effort pour coordonner les diverses parties de l'instruction des écoles cantonales. On y apprendra, comme chez les frères des Écoles chrétiennes, à lire, à écrire, à compter ; on étudiera l'histoire, la géographie, la langue française, les vérités religieuses. Talleyrand y ajoute un cours de morale, de logique, et de politique. Les intentions sont bonnes, mais Talleyrand néglige de nous dire comment il entend proportionner des sujets d'étude aussi relevés aux intelligences peu cultivées des écoles de village.

Comme tous les révolutionnaires, Talleyrand tient particulièrement à l'enseignement de la langue nationale. La Révolution a toujours tenu les patois pour ses ennemis personnels[1]. Dans son amour de l'unité, elle déteste, elle veut détruire ces dialectes, pourtant inoffensifs, qui deviennent à ses yeux des instruments de division et où elle croit reconnaître les débris de la féodalité. Dans un rapport curieux, présenté à la Convention, qui l'approuva avec enthousiasme, le 16 prairial an II, Grégoire proteste avec une vivacité déclamatoire contre l'existence des trente patois qui rompent l'unité de la langue française[2]. La féodalité, dit-il, a conservé précieusement cette disparité d'idiomes pour mieux river les chaînes de ses serfs. Leur suppression importe au maintien de la liberté. L'uniformité du langage est nécessaire pour consolider « l'amalgame politique ». Grégoire voulait d'ailleurs que la langue française, tout en anéantissant les patois, sût s'enrichir de leurs dépouilles et leur emprunter des mots expressifs, des tours naïfs et pittoresques. Il voulait plus encore : son but était de *révolutionner* la ci-devant langue française. La langue du dix-septième siècle, *la langue de l'esclavage*, ne pouvait pas être la langue de la liberté. La grammaire et le vocabulaire, comme le calendrier et tout le reste, devaient être transformés ou remis à neuf, arrangés à la républicaine. Les hommes de la Révolution, à côté de grandes idées, en ont quelquefois de bien

1. Voyez, par exemple, le discours de Barrère (séance du 8 pluviôse an II, *Moniteur* du 28 janvier 1794). « Il faut, disait-il, populariser la langue, détruire l'aristocratie du langage. Nous avons révolutionné le gouvernement, les mœurs, la pensée : révolutionnons aussi la langue. Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton; l'émigration et la haine de la république parlent allemand; la contre-révolution parle l'italien, et le fanatisme parle le basque. Cassons ces instruments d'erreur. »

2. Voyez le long discours de Grégoire dans le *Moniteur* du 6 juin 1794. Par son décret du 10 pluviôse an II, la Convention ordonna l'établissement d'instituteurs de langue française dans les départements où l'on parlait un idiome étranger, les Pyrénées-Orientales, la Meurthe, le Haut et le Bas-Rhin, la Moselle, etc.

petites. Grégoire ne voulait-il pas réformer jusqu'à l'ancien usage de saluer en ôtant son chapeau? Mais, sans sortir de notre sujet, n'est-ce pas déjà une conception assez étrange que la pensée de métamorphoser la langue sous ce prétexte que les institutions politiques ont changé? « Il faut, disait Grégoire, qu'on ne puisse apprendre notre langue, sans *pomper* nos principes. » Qu'il y eût, dans le langage des cours, des formules serviles et un jargon d'adulation qui répugnent à des mœurs sincèrement républicaines : nul n'y contredit. Mais cela suffit-il pour justifier la distinction outrée des langues monarchiques et des langues démocratiques[1]?

Talleyrand ne s'égare pas dans ces déclamations, pas plus qu'il ne songe à exiger, comme le fait Grégoire, que ceux-là seuls puissent se marier qui sauront lire, écrire et parler la langue nationale. Mais il exprime lui aussi le vœu que tout le monde parle noblement le français et qu'on fasse disparaître de la langue les constructions timides et traînantes, les locutions oiseuses et serviles. De plus, sans demander la suppression absolue des patois, Talleyrand pense, comme Grégoire, que l'uniformité du langage est un élément essentiel de l'unité des États. Les patois sont chers aux poètes, aux archéologues, aux amateurs de couleur locale, à tous ceux enfin qui, se refusant aux nécessités du progrès, voudraient immortaliser et, pour ainsi dire, embaumer le passé. Nous ne contestons pas le charme, l'utilité même de ces langues populaires, instruments parfois d'une poésie gracieuse dont une langue plus savante eût peut-être éteint l'inspiration. Nous savons aussi que la communication des grands sentiments du patriotisme s'inquiète peu des barrières fragiles que lui oppose la différence des idiomes. Bien qu'il y ait sur les lèvres

1. A la suite du discours de Grégoire, la Convention adopta le décret suivant : « Un rapport sera présenté sur les moyens d'exécution pour une nouvelle grammaire,... et sur les changements qui donneront à la langue française le caractère qui convient à la langue de laliberté. »

des mots différents, les cœurs peuvent battre également à l'appel d'une même patrie. Reconnaissons cependant que les patois sont, au point de vue politique, des obstacles sérieux à la diffusion des lumières et que leur disparition servirait les intérêts généraux du pays. Chez un peuple libre, l'ignorance de la langue nationale est un danger, puisqu'elle rend inintelligibles pour les habitants des campagnes les écrits de tout genre, qui leur feraient connaître leurs devoirs et les moraliseraient en les éclairant.

Au-dessus de l'école cantonale, Talleyrand plaçait l'école de district ou d'arrondissement, qui correspondrait à peu près à nos colléges d'enseignement secondaire. L'instruction qu'on devait y recevoir eût été la suite et comme « la progression naturelle » de celle que donnait l'instituteur primaire. Elle comprenait les langues anciennes, une langue vivante, l'histoire de la religion, trop négligée de nos jours, même dans les écoles exclusivement ecclésiastiques, la morale, l'histoire universelle, surtout l'histoire des peuples libres, enfin une étude approfondie du droit politique. La plus grande originalité du système, c'est que les études étaient divisées non par classes, mais par cours. C'est la méthode qu'on a appliquée, non sans quelque succès, dans certains colléges, particulièrement au collége de Sorèze[1]. Les avantages que Talleyrand faisait valoir pour la recommander, étaient les suivants : 1° on circonscrivait mieux ainsi les diverses parties de l'enseignement; 2° on attachait par des liens plus étroits et plus durables l'élève au maître; 3° enfin on créait pour le professeur une responsabilité plus grande et on l'obligeait par suite à plus d'efforts. Un autre avantage, c'est que, spécialisé dans sa chaire, le maître acquiert bien vite une compétence et une habileté remarquables. Mais les incon-

1. Voyez plus loin, liv. IX, ch. I, quelques détails sur l'organisation du collége de Sorèze.

vénients ne sont pas moins évidents, et, selon nous, ils sont plus grands. Autant la division du travail est nécessaire dans l'enseignement supérieur, autant elle nous paraîtrait dangereuse dans l'enseignement secondaire. Au milieu de la multiplicité des cours, l'enfant serait comme perdu et désorienté. Suivant ses préférences et ses sympathies, il s'attacherait à un ou deux maîtres, à une ou deux études, et négligerait tout le reste. On n'aurait plus alors cette moyenne d'instruction générale qui constitue une bonne éducation. On sait combien l'autorité du professeur importe au progrès des élèves : cette autorité magistrale ne serait-elle pas fort compromise si elle était répartie entre plusieurs maîtres? La variété dans l'enseignement est sans doute utile pour réveiller la curiosité: mais ce qui importe encore plus, c'est l'unité de direction. Certaines études, comme on le pratique déjà pour l'histoire, pour les langues vivantes, et comme on pourrait le pratiquer pour le grec, peuvent être épisodiques et devenir avec profit l'apanage de professeurs spéciaux; mais il faut que le fond de l'enseignement reste, au moins durant le cours de chaque année, entre les mains du même maître.

Les écoles du troisième degré, les écoles spéciales, sont attribuées par Talleyrand aux chefs-lieux de département. Mais le nombre de ces établissements n'égalera pas celui des divisions départementales. Il n'y a que quatre professions auxquelles l'État doive préparer les jeunes gens : il leur enseignera la religion, le droit, la médecine, l'art militaire. Il y aura quatre écoles de médecine, vingt écoles de droit, vingt-trois écoles militaires. Ces diverses fondations inspirent à Talleyrand de sages conseils. Ainsi, ce qu'il recommande surtout aux étudiants en théologie, c'est la morale évangélique, « le plus beau présent que Dieu ait fait aux hommes », et plus particulièrement encore les parties de cette morale qui célèbrent l'égalité et la tolérance. Aux jeunes gens des écoles militaires, il rappelle

avec énergie les devoirs de la discipline; il ne voudrait pas qu'on abusât des idées nouvelles d'indépendance et de liberté, pour relâcher dans les rangs de l'armée l'habitude de l'obéissance. A propos de l'enseignement du droit, Talleyrand trace un tableau piquant de l'ancien état des choses. Il se plaint de l'excès de la réglementation, de l'abus des formalités et des cérémonies; il se plaint encore plus de la facilité scandaleuse des examens, il demande qu'ils deviennent enfin une réalité. Quant aux facultés de médecine, on remarquera que Talleyrand réduit sagement leur nombre à quatre; mais au-dessous de ces grandes écoles il admet, comme dans le système actuel, des écoles secondaires.

Pour couronner ce vaste ensemble d'institutions répandues dans toute l'étendue du pays, Talleyrand projette la création à Paris d'un institut national, où l'on réunira toutes les fondations éparses, où l'on concentrera toutes les ressources de l'enseignement supérieur. C'est là que s'achèvera la culture des jeunes hommes, de ceux qui se destinent aux lettres, aux sciences et aux arts. Talleyrand fait, à cette occasion, un effort intéressant pour classer, pour ordonner les diverses formes de la connaissance humaine : son travail est précieux à consulter pour qui veut se rendre compte de l'état de la science à la fin du dix-huitième siècle. Mais le grand tort de Talleyrand, c'est de tendre à une centralisation à outrance et de rejeter dans la capitale tout ce qui relève de l'enseignement supérieur. Dans ce système, pour être savant, artiste, littérateur, il faut absolument vivre à Paris.

Après avoir décrit toutes les parties de ce qu'il appelle lui-même « son immense machine », Talleyrand discute un certain nombre de questions générales sous ce titre arbitraire et peu justifié, *des Moyens d'instruction*. Les professeurs, choisis avec soin, seront à la nomination du roi. Talleyrand ne veut pas qu'ils soient inamovibles, mais il

demande que leur situation soit entourée de toutes les garanties possibles. Des prix, des récompenses de toute espèce, encourageront les maîtres de la jeunesse à redoubler de zèle, à trouver des méthodes nouvelles. Talleyrand compte sur les représentations dramatiques, sur les fêtes nationales, pour hâter le progrès de l'instruction. Disons enfin qu'il confiait la direction suprême de l'instruction publique à six commissaires choisis par le roi et chargés de faire chaque année un rapport. Cette disposition fut critiquée par le député Camus, qui jugeait que l'établissement d'une commission de l'instruction publique était une chose dangereuse, « et qu'on mettait ainsi l'instruction publique hors de la disposition de la nation. »

Talleyrand, dans son projet, n'a pas tout à fait oublié les femmes, et ce qu'il en dit est juste et sensé. Il discute la question de leurs droits politiques et, comme la tradition, comme le bons sens, il conclut que le bonheur des femmes, que leur intérêt, que leur nature et leur destination propres doivent leur interdire d'entrer dans l'arène politique. Ce qui leur convient surtout, c'est une éducation domestique qui, reçue dans la famille, les prépare à y vivre. Comme Mirabeau, il veut que la femme reste femme. Son rôle, disait le grand orateur, est de perpétuer l'espèce, de veiller avec sollicitude sur les époques périlleuses du premier âge, « d'enchaîner à leurs pieds toutes les forces de l'homme par la puissance irrésistible de la faiblesse. » Sans être aussi galant dans ses paroles, Talleyrand pense de même. Il croyait d'ailleurs nécessaire, pour répondre à certaines convenances, que l'État fondât des maisons d'éducation publique, destinées à remplacer les couvents[1].

1. Ce vœu corrigeait ce qu'il y avait d'excessif dans ce passage du projet de loi : « Les filles ne pourront être admises aux écoles primaires que jusqu'à l'âge de huit ans. Après cet âge, l'Assemblée nationale invite les pères et mères à ne confier qu'à eux-mêmes l'éducation de leurs filles, et leur rappelle que c'est leur premier devoir. »

Malgré les défauts que nous avons signalés, le plan de Talleyrand est digne de l'attention de la postérité et de l'admiration que lui témoignèrent souvent les écrivains de la Révolution. L'éducation, telle qu'il l'organise, est une éducation patriotique et nationale, où une grande part est faite à la connaissance des lois du pays, et où le législateur ne perd pas de vue l'unité nécessaire aux destinées d'un peuple. C'est en même temps une éducation raisonnable, où il s'agit de combattre les préjugés et les superstitions. A cette date de septembre 1791, alors que l'Assemblée venait de voter la constitution acceptée par le roi et accueillie avec enthousiasme par une partie de la nation, les idées pédagogiques de la Révolution étaient sages et modérées. Elles ne le furent pas toujours. Nous allons cependant trouver de nouveaux exemples de sagesse dans le rapport de Condorcet, rapport plus remarquable encore que celui de Talleyrand, et où éclate dans toute sa force le talent du philosophe qui fut le plus grand des pédagogues de la Révolution française.

---

# CHAPITRE II

## L'ASSEMBLÉE LÉGISLATIVE ET CONDORCET

I. Rapport de Condorcet présenté à l'Assemblée législative (avril 1792). — Autres travaux de Condorcet sur l'instruction. — Ses grandes qualités intellectuelles. — Il a mieux compris que personne la nécessité de l'instruction pour fonder la liberté et pour accroître l'égalité. — Qu'il se trompe en espérant effacer toute inégalité qui entraîne de la dépendance. — L'instruction considérée comme un instrument de moralité et de progrès. — But de l'éducation populaire : remplacer la sensation par l'idée. — Condorcet fanatique de l'idée de progrès. — Hérédité psychologique. — Perfectibilité indéfinie. — Limites du droit de l'État en matière d'instruction. — L'instruction appartient à l'État, non l'éducation. — Liberté des croyances religieuses et politiques. — Condorcet, loin d'exagérer les droits de l'État, pèche plutôt par excès de libéralisme. — Instruction des femmes. — Erreurs de Condorcet, qui veut non-seulement l'égalité, mais encore la communauté des études pour les deux sexes. — L'amour transformé en principe d'émulation.

II. Organisation de l'instruction publique d'après le plan de Condorcet. — Cinq degrés d'instruction : les écoles primaires, les écoles secondaires, les instituts (nos colléges actuels), les lycées, la société nationale des sciences et des arts. — Condorcet multiplie les établissements d'instruction, augmente le nombre des écoles primaires, enrichit leurs programmes d'études. — Dans les instituts (instruction secondaire), il réduit la part du latin, et subordonne les lettres aux sciences. — Prédilection de Condorcet pour les études scientifiques. — Critique du projet de Talleyrand. — Idées de décentralisation. — Condorcet partisan de la gratuité. — Indépendance des professeurs. — Conclusion.

### I

Le rapport de Talleyrand n'eut pas le succès qu'il méritait. L'Assemblée législative semble ne pas s'être douté

qu'il lui avait été renvoyé par un vote de la Constituante[1]. Mais, préoccupée, comme sa devancière, de l'urgence d'une réforme dans l'éducation nationale, elle chargea Condorcet de lui présenter un nouveau rapport. Condorcet s'acquitta dignement de cette tâche au nom du comité de l'instruction publique le 20 et le 21 avril 1792[2]. Il y était admirablement préparé par ses travaux antérieurs. Pendant les premières années de la Révolution, il avait usé de ses loisirs (il ne faisait pas partie de la Constituante) pour publier cinq mémoires sur l'instruction dans la *Bibliothèque de l'homme public*[3]. C'est le résumé de ces longues recherches qu'il soumit à l'Assemblée, non pas en homme d'imagination qui profite du hasard des circonstances pour s'improviser pédagogue, mais avec l'autorité d'un penseur compétent qui se sentait appelé depuis longtemps à ce rôle par ses réflexions spéciales, en même temps que par son esprit philosophique. Par malheur, le rapport arriva devant les législateurs dans un moment critique. L'Assemblée discutait la grave question de la guerre avec l'Autriche; elle n'eut pas le temps d'examiner les propositions qui lui étaient faites, elle se contenta d'en voter l'impression, et le projet de Condorcet eut le sort de celui de Talleyrand.

1. Les hommes de la Convention se montrèrent souvent fort sévères pour les idées de Talleyrand comme pour celles de Condorcet. Dans la séance du 20 octobre 1793, un conventionnel, Duhem, résumant les efforts faits jusqu'à ce moment, disait : « Un prêtre a présenté un plan à l'Assemblée constituante : il y enracinait toutes les aristocraties; dans l'Assemblée législative, un philosophe soi-disant, un prétendu philanthrope, a donné son plan : il y emmaillotait l'esprit. » De même, mais avec plus de modération, Chénier déclarait dans la séance du 15 brumaire an II, « que le système de Talleyrand était mieux présenté que combiné, plus éclatant que solide. »

2. Voyez *Œuvres* de Condorcet, édition Arago, t. VII, pp. 469-573.

3. C'est dans la *Bibliothèque de l'homme public* que parurent successivement ces cinq mémoires, sous les titres suivants : *Nature et objet de l'instruction publique; — De l'instruction commune pour les enfants; — Sur l'instruction commune pour les hommes; — Sur l'instruction relative aux professions; — Sur l'instruction relative aux sciences.* (*Œuvres* de Condorcet, t. VII, pp. 167-437.)

Condorcet n'a pas toujours obtenu de ses contemporains, ni de la postérité, la justice qui lui est due. Il y a quelques années encore, Sainte-Beuve appréciait son talent et son caractère avec quelque mauvaise humeur et je ne sais quel esprit de rancune[1]. Il nous paraît cependant difficile de lui refuser les qualités sérieuses d'un esprit solide, souvent profond, en même temps que l'ardeur généreuse d'un cœur enthousiaste, et de ne pas le mettre au premier rang parmi les écrivains de second ordre. C'était avant tout un homme de science. Sa précocité en mathématiques lui avait ouvert, à vingt-six ans, les portes de l'Académie. Nous retrouverons dans son plan d'éducation des traces manifestes de sa prédilection pour les sciences. Il est le premier qui ait demandé avec force qu'à l'instruction d'autrefois, trop exclusivement littéraire, on ajoutât une sérieuse instruction scientifique. Ami et disciple de Turgot, il avait aussi pratiqué les sciences morales et longtemps réfléchi sur l'avenir des sociétés. Quelques grains d'utopie se mêlaient sans doute à ses conceptions sociales, mais des parties chimériques ne sauraient nous empêcher de reconnaître et d'admirer ce qu'il y a de large et d'excellent dans l'ensemble de ses vues. Enfin et par-dessus tout, Condorcet avait la religion et la passion du bonheur de l'humanité. Avec des airs modestes et doux, c'était un réformateur exalté, « un mouton enragé, » comme disaient ses contemporains, ou encore, « un volcan couvert de neige. » Ces comparaisons expriment assez bien ce que, sous des dehors froids, sous des apparences impassibles, sous le voile d'une logique serrée et d'un style grave, presque austère, l'âme et les écrits de Condorcet recèlent d'ardeur intime et de flamme secrète.

Tous les révolutionnaires ont célébré l'instruction, dont ils étaient les amants passionnés : Condorcet en est le partisan réfléchi. Il ne l'a pas aimée plus que les autres, mais il a mieux compris, mieux dit, pourquoi il fallait l'aimer.

1. Sainte-Beuve, *Causeries du lundi*, t. III.

Les premières raisons qu'il donne en faveur de l'instruction sont les mêmes que celles de Talleyrand. L'ignorance compromettrait les deux grandes notions que la Révolution a proclamées, et auxquelles elle veut le plus tôt possible conformer les faits : la liberté d'abord, l'égalité ensuite.

Sans une instruction générale, répandue avec une profusion généreuse jusque dans les couches les plus inférieures de la nation, la liberté serait un danger, un mal. Elle ne durerait pas. Condorcet prévoyait l'avenir quand il disait : « Une constitution libre qui ne correspondrait pas à l'instruction universelle des citoyens se détruirait d'elle-même après quelques orages, et dégénérerait en une de ces formes de gouvernement qui peuvent conserver la paix au milieu d'un peuple ignorant et corrompu. » Anarchie ou despotisme, tel est l'avenir des peuples qui sont devenus libres avant d'être éclairés. Car ils n'useront de leur liberté, prématurément conquise, que pour tout bouleverser au gré de leurs caprices et de leurs passions, ou pour se mettre aux pieds de quelque tyran hypocrite. N'est-ce pas en quelques mots l'histoire anticipée, l'histoire écrite avant les événements, de la Révolution et de l'Empire ?

Ceux qui représentent Condorcet comme un sectaire violent lui ont quelquefois reproché d'être un égalitaire, un niveleur absolu : c'est une accusation injuste. Sans doute, il veut que l'instruction soit accessible à tous, qu'il y ait égalité dans le droit de s'instruire. Il veut que le plus pauvre et le plus humble soit assez éclairé pour s'appartenir à lui-même, pour n'être pas à la main du premier charlatan venu ; il veut qu'il apprenne les choses nécessaires, pour remplir consciencieusement ses devoirs civiques, pour être électeur, juré, etc. Mais Condorcet sait aussi que l'instruction ne peut pas être la même pour tous. Tous seront instruits, mais tous ne le seront pas également. Il y aura inégalité dans les connaissances et le savoir, parce qu'il y a des inégalités antérieures dans la fortune et le loisir, dans la ca-

pacité et le talent. Lorsqu'on a appris au fils du paysan ou au fils de l'ouvrier tout ce qui compose l'instruction primaire, il faut rendre cet enfant à lui-même ou plutôt à ses parents, pour que, sous leur direction, il cherche dans le travail manuel les moyens de gagner sa vie. Ainsi, point d'espérances chimériques sur l'instruction populaire, ni d'autre part aucune défiance jalouse contre la supériorité d'esprit. « Ce serait un amour de l'égalité bien funeste que celui qui craindrait d'étendre la classe des hommes éclairés et d'en augmenter les lumières. »

On sait combien il est malaisé de fixer les bornes de l'instruction qui convient au peuple, si l'on veut ne pas aller au delà de ce qui est possible, ni rester en deçà de ce qui est nécessaire. Condorcet l'a essayé, mais la formule qu'il propose est fausse. L'instruction, selon lui, devrait être assez complète « pour faire disparaître toute inégalité qui entraîne de la dépendance[1] ». Celui qui ne sait ni écrire ni compter dépend de l'homme plus instruit qui possède ces connaissances, et auquel il est toujours obligé de recourir. « Mais l'homme qui connaît les quatre règles de l'arithmétique ne peut être dans la dépendance de Newton lui-même pour aucune des actions de la vie commune. » On voit quel est le principe : ne pas dépendre d'autrui. Mais il est trop facile de répondre à Condorcet que l'application de ce principe est impossible. L'indépendance absolue de chaque individu n'exigerait rien moins que l'universalité de la science. L'homme dépendra toujours des autres hommes, non pas seulement l'homme du peuple, qui sait peu, mais encore l'académicien, qui sait beaucoup. Condorcet, quand il a un procès, dépend de son avocat, et quand il est malade, de son médecin. Notre auteur oublie que la raison d'être de la société, c'est précisément la dépendance, la solidarité mutuelle. Il hésite, il oscille, pour ainsi

1. *Œuvres*, etc., t. VII, p. 170.

dire, entre le système de Rousseau, qui incline à l'individualisme, et les tendances plus raisonnables qui le poussaient lui-même à considérer la dépendance sociale comme la condition du bonheur des hommes. C'est de ces tendances qu'il s'inspirait, le jour où il écrivait : « L'État social diminue nécessairement les inégalités naturelles. »

Instrument de liberté et d'égalité, l'instruction est encore, aux yeux de Condorcet, la véritable source de la moralité publique et des progrès de l'humanité.

Si elle ne correspondait pas au progrès des connaissances, une constitution libre et égalitaire serait plus contraire que favorable aux bonnes mœurs. « L'instruction seule peut faire que le principe de justice qui ordonne l'égalité dans les droits ne soit pas en contradiction avec cet autre principe qui prescrit de n'accorder aux hommes que les droits dont l'exercice est sans danger pour la société. » Mais ce sont des raisons morales plus encore que des motifs politiques qui font de l'instruction la condition de la vertu. Condorcet a finement vu que les vices du peuple proviennent surtout de son impuissance intellectuelle. « Ces vices dérivent, dit-il, du besoin d'échapper à l'ennui dans les moments de loisir, et de n'y échapper que par des sensations, non par des idées. » Paroles énergiques, que ne devraient jamais perdre de vue les instituteurs et les moralisateurs du peuple. Faire passer des âmes grossières de la vie des sens à la vie intellectuelle, rendre l'étude agréable, afin que les plaisirs plus élevés de l'esprit puissent lutter avec succès contre les appâts de la jouissance matérielle; mettre le livre à la place de la bouteille de vin ou d'alcool; substituer la bibliothèque au café ou aux mauvais lieux; en un mot, *remplacer la sensation par l'idée*, tel est le problème fondamental de l'éducation populaire.

L'idée favorite de Condorcet, on le sait, c'est l'idée de la perfectibilité humaine. Jusqu'au dernier souffle de sa vie, il a rêvé du progrès, de ses conditions et de ses lois. Or le

moyen le plus puissant de hâter le progrès, c'est d'instruire les hommes, et voilà le dernier motif pour lequel l'instruction lui est chère. En mettant la lumière à la portée de tous, on donnera au talent caché, au génie ignoré, l'occasion de se produire :

Peut-être qu'un Lycurgue, un Cicéron sauvage,
Est chantre de paroisse ou maire de village !

Condorcet pensait peut-être à Rousseau quand il écrivait : « Les hommes qui n'ont pas eu l'instruction première, et que leurs efforts ou un heureux hasard ont mis plus tard en lumière, restent toujours au-dessous d'eux-mêmes. »

Pour être véritablement l'ami de l'instruction, il faut croire au progrès. Instruction, progrès, ce sont deux mots inséparables. Mais Condorcet ne croit pas seulement au progrès : il en est fanatique. D'après lui, si l'humanité marche en avant, ce n'est pas seulement parce que les connaissances s'accumulent et se transmettent par la tradition ; ce n'est pas seulement parce que, selon les expressions de Fontenelle, nous montons sur les épaules de nos devanciers, afin de voir plus loin qu'eux : c'est aussi parce que, en développant par le travail nos facultés, nous préparons, pour les léguer à nos descendants, des aptitudes plus riches et des âmes plus fortes. Condorcet admet déjà ce qu'on appelle aujourd'hui l'hérédité psychologique. Il n'est pas besoin de dire ici à quel excès de chimériques espérances il s'est laissé emporter dans sa conception du progrès. Il admet une perfectibilité indéfinie, sans limites. Cette foi immense dans l'avenir qui animait les révolutionnaires s'explique en partie par les changements inouïs dont ils avaient été les témoins. Après de pareils bouleversements, comment ne pas croire à une évolution perpétuelle du genre humain ? En outre Condorcet avait des raisons particulières pour exagérer sa croyance au progrès. Élève de Turgot,

il se séparait pourtant de ce sage esprit dans les questions religieuses; il repoussait le dogme de l'immortalité de l'âme. Fermant à l'homme l'horizon de la vie future, il devait être tenté, par compensation, de lui ouvrir aussi large que possible la perspective de l'avancement sans fin de la race humaine sur la terre. Il le consolait en quelque sorte du néant auquel il le condamnait comme individu, par l'idée de la grandeur progressive de l'espèce, par l'illusion d'une humanité toujours plus puissante, toujours plus instruite. Il remplissait la terre de tant d'espérances qu'il pensait qu'elles suffiraient à l'ambition des hommes. Il poussait le fanatisme du progrès jusqu'à conjecturer que le temps viendrait où il n'y aurait plus de maladies, où la mort ne serait plus que l'effet d'accidents extraordinaires et de la destruction de plus en plus lente des forces vitales. « Sans doute, ajoute-t-il, l'homme ne deviendra pas immortel (Condorcet croit avoir besoin de nous en avertir), mais la distance entre le moment où il commence à vivre et l'époque commune où naturellement, sans maladie, sans accident, il éprouve la difficulté d'être, ne peut-elle s'accroître sans cesse? » Et ce qu'il rêvait pour les maladies physiques, il l'imaginait aussi pour les maladies morales, dont la diffusion des lumières pouvait amener, d'après lui, la guérison définitive. On devine quel culte exalté avait dû vouer à l'instruction l'homme qui professait de tels principes et qui nourrissait de tels espoirs. De ces illusions, de ces erreurs, Condorcet faisait du moins sortir cette conclusion réelle et pratique que l'homme doit travailler le plus possible, parce qu'en travaillant pour lui-même il travaille aussi pour l'avenir. Ce sont de magnifiques paroles que celles-ci : « Si le perfectionnement indéfini de notre espèce est, comme je le crois, une loi générale de la nature, l'homme ne doit plus se regarder comme un être borné à une existence passagère et isolée, destiné à s'évanouir après une alternative de bonheur et de malheur pour lui-

même, de bien et de mal pour ceux que le hasard a placés près de lui : il devient une partie active du grand tout et le coopérateur d'un ouvrage éternel. Dans une existence d'un moment, sur un point de l'espace, il peut, par ses travaux, embrasser tous les lieux, se lier à tous les siècles, et agir encore longtemps après que sa mémoire a disparu de la terre[1]. » Et plus loin : « Longtemps j'ai considéré ces vues comme des rêves qui ne devaient se réaliser que dans un avenir indéterminé et pour un monde où je n'existerais pas. Un heureux événement a tout à coup ouvert une carrière immense aux espérances du genre humain : un seul instant a mis un siècle de distance entre l'homme du jour et celui du lendemain. »

Affermissement de la politique libérale, développement des droits de l'homme et de l'égalité, moralisation du peuple, progrès sans bornes des sociétés, tels sont les résultats que Condorcet attend de l'instruction. Quel est le plan d'éducation qu'il a conçu pour répondre à des visées si hautes et si ambitieuses? Avant de l'exposer, Condorcet discute encore deux questions préliminaires. Il se demande : 1° jusqu'où s'étendent la puissance et le droit de l'État en matière d'instruction; 2° si l'instruction doit être la même pour la femme que pour l'homme.

Ceux qui ne connaissent Condorcet que pour avoir entendu médire de lui comme d'un révolutionnaire immodéré s'étonneront peut-être d'apprendre que, quand il discute les droits de l'État sur l'enseignement public, l'auteur du *Tableau historique des progrès de l'esprit humain* fait preuve du libéralisme le plus sage et le plus intelligent. Qualifié à tort d'esprit despotique et absolu, Condorcet est, au contraire, plein de scrupules et pénétré de respect à l'égard de la liberté des opinions individuelles. En effet, il distingue soigneusement l'instruction de l'éducation : l'instruction, c'est-à-dire

1. *Œuvres*, etc., t. VII, p. 183.

les connaissances positives et certaines, les vérités de fait et de calcul ; l'éducation, c'est-à-dire les croyances politiques et religieuses. Or, si l'État est le dispensateur naturel de l'instruction, il doit, au contraire, en fait d'éducation, s'abstenir et se déclarer incompétent. En d'autres termes, l'État ne doit pas abuser de son pouvoir pour imposer de force aux citoyens tel ou tel *credo* religieux, tel ou tel dogme politique. « La puissance publique ne peut pas établir un corps de doctrines qui doive être enseignée exclusivement[1]. » — « Aucun pouvoir public ne doit avoir l'autorité ni même le crédit d'empêcher le développement des vérités nouvelles, l'enseignement des théories contraires à sa politique particulière ou à ses intérêts momentanés. »

L'État, dans son action, doit donc s'arrêter au seuil de la conscience et laisser à leur libre spontanéité les sentiments religieux et politiques : telle est la doctrine de Condorcet. Les raisons qu'il donne pour l'appuyer sont nombreuses et méritent d'être signalées. La première, c'est qu'une éducation identique est impossible, inapplicable ; les inégalités naturelles ne permettent pas aux citoyens de consacrer le même temps aux études. Dans les sociétés antiques, si les philosophes rêvaient, si les législateurs réalisaient quelquefois, l'uniformité complète de l'éducation, c'est qu'alors les travaux manuels étaient réservés aux esclaves. L'avilissement des uns était comme la condition nécessaire du perfectionnement des autres. Dans les sociétés modernes, l'abolition de l'esclavage impose le travail des mains aux citoyens eux-mêmes, et, quoique les hommes soient égaux en droit, en fait, leur destination étant différente, il est impossible d'établir une éducation identique.

Mais surtout l'uniformité de l'éducation léserait les droits des parents ; elle substituerait injustement le despotisme de l'État à l'autorité de la famille ; enfin elle attenterait à ce

1. *Œuvres*, etc., t. VII, p. 207.

qu'il faut respecter par-dessus tout, l'indépendance des opinions. Que nous sommes loin, avec Condorcet, des doctrines de la Convention et aussi de celles de l'Empire !

Il n'y aura donc pas de religion d'État. La morale sera enseignée au nom de la nation, mais ce sera la morale philosophique, séparée de tout catéchisme religieux. La famille gardera le privilége de révéler aux enfants l'existence de Dieu. Quant à la politique, l'État doit se borner à présenter la constitution comme un fait, et non comme une chose sacrée, inviolable, éternelle. « Si l'on entend qu'il faut enseigner la constitution comme une doctrine conforme aux principes de la raison universelle, ou exciter en sa faveur un aveugle enthousiasme qui rende les citoyens incapables de la juger ; si on leur dit : voilà ce que vous devez adorer et croire, alors c'est une espèce de religion politique que l'on veut créer, c'est une chaîne que l'on prépare aux esprits, et on viole la liberté dans ses droits les plus sacrés, sous prétexte d'apprendre à les chérir[1]. »

Si nous avions ici une critique à adresser à Condorcet, ce serait qu'il pèche par l'excès d'une chose pourtant excellente en elle-même, je veux dire le respect de la liberté. Nous sommes de son avis pour la séparation absolue du pouvoir politique et du pouvoir religieux. Mais nous ne pensons pas que l'État doive se désintéresser absolument de l'éducation politique. « Les bonnes lois, disait Platon, sont celles que les citoyens aiment plus que la vie. » Or, pour que le peuple aime les lois, pour qu'il les respecte, n'est-il pas nécessaire qu'il croie à leur sainteté, à leur justice éternelle ? Un peu de superstition est peut-être indispensable pour assurer la durée des constitutions. Il est permis de croire que Condorcet parle ici plutôt en académicien légèrement sceptique qui ne s'aveugle pas sur la solidité des gouvernements, qu'en homme d'État, résolu à con-

1. *Œuvres*, etc., t. VII, p. 212.

solider, en lui faisant prendre racine dans l'âme du peuple, la constitution qu'il a contribué à organiser.

Si Condorcet a peut-être exagéré l'idée de la liberté dans la question des rapports de l'État et de l'éducation publique, il a certainement abusé de l'idée d'égalité dans ses vues sur l'instruction des femmes[1]. Moins bien inspiré que Talleyrand, il a méconnu la diversité des sexes et les conséquences qui en résultent. Sans doute, il n'est pas encore de ceux qui rêvent pour la femme le partage des fonctions publiques et des droits politiques; mais il veut la communauté, l'égalité de l'éducation; il la sait désirable, il la croit possible.

L'égalité d'éducation est possible, dit-il, car les femmes ont autant d'intelligence que les hommes. Pour le prouver, Condorcet cite des femmes illustres dans les lettres et dans les sciences, Laura Bassi et Francesca Agnesi, qui ont occupé des chaires d'anatomie et de mathématiques dans l'université de Bologne. Il aurait pu citer sa propre femme, la savante et aimable Sophie de Grouchy. Mais que prouvent ces exceptions? Admettons d'ailleurs que la femme ait originellement les mêmes ressources intellectuelles que l'homme. N'est-il pas évident que sa destination propre et particulièrement les devoirs de la maternité l'empêchent de les développer, de les cultiver, dans la même mesure que l'homme? N'est-il pas évident qu'ayant un autre but à atteindre elle doit y être préparée par une autre éducation? L'erreur de Condorcet vaut mieux d'ailleurs que l'erreur contraire. Il y a tant de gens disposés à déprécier les qualités féminines qu'on est heureux d'entendre enfin une voix qui les exalte outre mesure. Mieux vaut encore rêver ce qui est irréalisable que renoncer de parti pris à ce qui est possible.

1. *Œuvres*, etc., t. VII, p. 217 : *L'instruction doit être la même pour les femmes et pour les hommes.*

Retenons, du moins, les raisons qu'il donne à l'appui de sa thèse sur l'égalité de l'éducation. Bien qu'ils aboutissent à une conclusion absolue et irréalisable, les arguments que fait valoir Condorcet ne cessent pas pour cela d'être justes, et doivent être retenus par tous ceux qui plaident en faveur de l'instruction des femmes. Il faut que les femmes soient instruites : 1° il le faut, pour qu'elles puissent élever leurs enfants, dont elles sont les institutrices naturelles ; 2° il le faut, pour qu'elles soient les dignes compagnes, les égales de leurs maris, pour qu'elles puissent s'intéresser à leurs travaux, prendre part à leurs préoccupations, vivre enfin de leur vie : le bonheur conjugal est à ce prix ; 3° il le faut encore, par une raison analogue, pour qu'elles n'éteignent pas, par leur ignorance, cette flamme de cœur et d'esprit que des études antérieures ont développée chez leurs maris, pour qu'elles l'entretiennent, au contraire, par la communauté des conversations et des lectures ; 4° il le faut enfin, parce que cela est juste, parce que les deux sexes ont un droit égal à l'instruction.

Condorcet ne demande pas seulement que l'éducation soit la même ; il veut aussi qu'elle soit donnée en commun. La réunion des sexes ne peut être évitée dans les actions ordinaires de la vie, ni à la campagne, ni dans les classes pauvres des villes. Pourquoi la craindre dans l'école, où elle aura moins d'inconvénients que hors de l'école? Pourquoi ne pas prendre les devants, pour préparer de bonne heure les enfants à la vie commune qui les attend? Les mœurs ne gagneront-elles pas à ce rapprochement journalier, qui dissipera les illusions entretenues par la distance, qui amortira l'effervescence des sens surexcitée par l'isolement? Grave et délicate question ! Sans doute, l'exemple de l'Amérique, où les écoles mixtes, fréquentées par les deux sexes, sont depuis longtemps en honneur, justifie en partie l'opinion de Condorcet. Mais la femme américaine est-elle l'idéal de la femme? N'y a-t-il pas dans son caractère trop

de virilité, trop de sécheresse, trop peu de grâce et de douceur? Et ne serait-ce pas précisément dans la société de ses petits camarades qu'elle perd ce charme, ce je ne sais quoi féminin qu'il faut mettre à l'abri de toute atteinte et que ne compenserait pas à nos yeux même l'instruction la plus complète? Pour les classes inférieures de la société, sur les bancs de l'école primaire, et jusqu'à un certain âge, la promiscuité scolaire ne nous déplaît pas. Mais quand il s'agit d'une culture plus haute et plus raffinée, quand les élèves appartiennent à un rang plus élevé, il nous semble impossible de donner le jeune homme pour camarade à la jeune fille: ce mélange froisserait des pudeurs, des répugnances instinctives, et produirait plus de mal que de bien. La question de la communauté des études ne peut être posée, d'ailleurs, que quand on en a préalablement admis l'égalité, et nous ne l'admettons pas. L'idéal, selon nous, consiste à n'enseigner les mêmes choses aux deux sexes que dans la mesure du possible, en tenant compte de la différence des aptitudes et des destinations: l'idéal consiste surtout à les enseigner différemment.

Mais, plein d'enthousiasme pour son système, Condorcet n'en calcule pas les inconvénients, et, dans cette vie commune où il serait naturel de redouter des écueils, son imagination entrevoit des avantages inattendus. « Quelques personnes, dit-il, pourraient craindre que l'instruction ne fût écoutée avec trop de distraction par des êtres occupés d'intérêts plus vifs et plus touchants, mais cette crainte est peu fondée. Si ces distractions sont un mal, ce mal sera plus que compensé par l'émulation qu'inspirera le désir de mériter l'estime de la personne aimée[1]. » L'amour devient ainsi un principe d'émulation, et le jeune homme travaillera avec plus d'ardeur pour attirer sur ses versions et sur ses thèmes le regard bienveillant de celle qu'il aime. Ne

1. *Œuvres*, etc., t. VII, p. 224.

croirait-on pas lire ici, encadrée dans les graves considérations d'un rapport à la Constituante, une page détachée des rêveries de Rousseau ou de Bernardin de Saint-Pierre?

## II

Revenons à des vues plus pratiques et aux mesures dont Condorcet demandait l'adoption immédiate dans le rapport et le projet de décret qu'il présenta à l'Assemblée. Ce plan rappelle souvent le projet de Talleyrand, mais il s'en distingue par un grand nombre d'additions et par des corrections heureuses.

Condorcet propose d'établir cinq degrés dans l'instruction, un de plus que Talleyrand. Cette différence provient de ce que Condorcet divise l'enseignement élémentaire en deux parties. Il y a d'abord l'école primaire proprement dite, où l'on enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens; puis l'école secondaire, qui correspond à peu près à ce que nous appelons aujourd'hui l'*école primaire supérieure*. Au troisième rang viennent les *instituts*, ou colléges d'études classiques; puis les *lycées*, qui équivalent à nos facultés. Enfin, au-dessus de tout le reste, Condorcet place la *société nationale des sciences et des arts*, destinée à remplacer les académies[1].

Dans cette organisation générale, Condorcet se distingue surtout de Talleyrand, en ce qu'il multiplie les établissements d'instruction. Il réclame des écoles primaires de premier degré, non pas seulement pour chaque canton, mais pour chaque village de quatre cents habitants. Dans les campagnes, où les habitants sont dispersés, il y aura une

1. Voyez *Rapport et projet de décret*, etc. (*Œuvres*, t. VII, p. 453.) Dans ses articles de la *Bibliothèque de l'homme public*, Condorcet ne divisait l'instruction publique qu'en trois parties. (T. VII, p. 186.)

école et un maître, partout où se trouve un hameau éloigné de plus de mille toises d'un village de quatre cents âmes. Les écoles primaires du second degré seront établies dans chaque district, et dans les villes qui compteront quatre mille habitants[1]. Les *instituts* seront au nombre de cent dix, au moins un par département; les *lycées*, créés dans les villes les plus populeuses ou les plus savantes, au nombre de neuf. Enfin, la *société nationale* sera divisée en quatre classes, en quatre académies : 1° sciences mathématiques et physiques; 2° sciences morales et politiques; 3° sciences appliquées aux arts; 4° enfin littérature et beaux-arts[2].

Pour les écoles primaires, surtout celles du second degré, Condorcet trace un programme assez net, qui constitue déjà un progrès sensible sur le plan de son devancier[3]. Une innovation louable, c'est l'étude de la physique élémentaire. Condorcet, en répandant les notions scientifiques jusque chez les paysans, voulait combattre la crédulité du peuple des campagnes et le mettre à l'abri du charlatanisme et des faux miracles. D'autre part, pour donner quelque prestige à l'instituteur, pour accroître son influence et lui fournir l'occasion de prendre quelque ascendant sur ses concitoyens, Condorcet exigeait que, chaque dimanche, le

1. Condorcet calculait que les écoles primaires seraient au nombre de trente et un mille et qu'il y aurait deux mille cent écoles secondaires.

2. Cette division était aussi celle que Condorcet avait adoptée pour les *instituts* et pour les *lycées*.

3. Titre III. — *Écoles secondaires* : Article premier : « On enseignera dans les écoles secondaires :

« 1° Les notions grammaticales nécessaires pour parler et écrire correctement; l'histoire et la géographie de la France et des pays voisins.

« 2° Les principes des arts mécaniques, les éléments pratiques du commerce, le dessin.

« 3° On y donnera des développements sur les points les plus importants de la morale et de la science sociale, avec l'explication des principales lois et les règles des conventions et des contrats.

« 4° On y donnera des leçons élémentaires de mathématiques, de physique et d'histoire naturelle, relatives aux arts, à l'agriculture et au commerce. » (*Œuvres* de Condorcet, t. VII, p. 534.)

maître d'école fît une conférence publique, sorte de sermon laïque, sur la morale, sur la constitution, et aussi sur les arts, les découvertes nouvelles et sur le droit. Enfin, préoccupé de rendre le plus tôt possible à leurs travaux des enfants condamnés par leur condition à gagner leur vie, Condorcet bornait à quatre ans le cours d'études des écoles primaires du premier degré.

Les écoles du troisième degré, les *instituts*, étaient destinées à donner l'enseignement secondaire. Le trait le plus saillant du plan d'études que Condorcet propose sur ce point, c'est la subordination des lettres aux sciences. « Nous avons cédé, disait-il, à l'impulsion générale des esprits qui, en Europe, semblent se porter vers les sciences avec une ardeur croissante. » Par une réaction inévitable contre l'éducation des jésuites et de l'ancienne Université, les mathématiques et la physique prenaient le pas sur les langues anciennes. Le latin était volontairement négligé. Condorcet en donne des raisons qui sont plus spécieuses que justes. « Nous voulons, dit-il, former la raison, le jugement, apprendre aux jeunes gens la vérité, faire des hommes modernes, adapter les intelligences aux nécessités du temps présent. Or les livres des anciens sont remplis d'erreurs : les mœurs, les coutumes auxquelles ils font sans cesse allusion sont tout à fait différentes des nôtres. Il y a donc danger à les étudier de trop près. » Ce sont les arguments que reprendront au dix-neuvième siècle l'abbé Gaume et ses amis. La conclusion logique de ces observations serait plus radicale encore que ne le veut Condorcet ; elle ne tendrait à rien moins qu'à la suppression totale des études grecques et latines. Condorcet ne va pas si loin : il conserve l'enseignement du latin, mais en le réduisant à ce qu'il y a d'essentiel pour l'intelligence des textes[1].

1. « .....Ne suffit-il pas de mettre les élèves en état de lire les livres vraiment utiles écrits en latin, et de pouvoir, sans maître, faire de nou-

Nous ne saurions trop louer l'effort tenté par le rapporteur de l'Assemblée législative pour faire attribuer aux sciences le crédit qu'elles méritent dans l'éducation. Seulement il ne faudrait pas que l'éloge des sciences tournât à la critique des lettres, et Condorcet ne sait pas assez résister sur ce point à ses instincts de partialité. Très-désireux de détourner les hommes des passions en leur inspirant des goûts sérieux, il compte pour cela sur les sciences et pas du tout sur les lettres. N'est-ce pas d'un autre côté raisonner beaucoup trop en utilitaire, en homme positif, que méconnaître autant qu'il le fait les avantages de la culture littéraire? « Que cent hommes médiocres fassent des vers, cultivent la littérature et les langues, il n'en résulte rien pour personne, mais que vingt s'amusent d'expériences et d'observations, ils ajouteront probablement quelque chose à la masse des connaissances, et le mérite d'une utilité réelle honorera leurs sages plaisirs. » Regrettons que Condorcet n'ait pas rendu toute justice aux lettres, mais admirons le sentiment profond qui l'anime, quand il parle des joies de la science, quand il montre l'influence qu'elle exerce sur la vie pour l'apaiser et la calmer. « On ne sait point assez avec quelle douceur et quelle force une occupation chérie rappelle ceux que le soin des affaires publiques a forcés de l'abandonner. Combien alors ce reste d'ambition, qu'il est peut-être impossible d'arracher d'une âme humaine, est facile et prompt à rassasier; combien enfin le souvenir du charme des études paisibles ajoute au dégoût des détails des affaires toujours arides ou affligeantes[1] ! »

Il ne faudrait pas s'imaginer, d'après cette préférence accordée aux sciences sur les lettres, que Condorcet fût le moins du monde un esprit sec et insensible. Par certains côtés, au contraire, il se rapproche de Rousseau, comme le

veaux progrès... L'étude longue, approfondie des langues des anciens serait peut-être plus nuisible qu'utile. » (*Œuvres*, t. VII, p. 473.)

1. *Œuvres*, etc., t. VII, p. 471 en note.

prouvent des pensées telles que celle-ci : « L'intérêt que nous avons à être juste et vertueux est fondé sur la pensée que fait nécessairement éprouver à un être sensible l'idée du mal que souffre un autre être sensible. » Et ailleurs : « J'ai renoncé à la chasse pour laquelle j'avais du goût, et je ne me suis plus même permis de tuer les insectes, à moins qu'ils ne me fassent beaucoup de mal. » L'homme qui pensait ainsi devait s'être attaché à la science, non pas seulement à cause de sa rigueur logique ou de ses raisonnements abstraits, mais aussi parce qu'elle fournit à l'âme qui sait la comprendre le sujet des contemplations les plus belles et des sentiments les plus élevés.

Achevons de résumer le plan conçu par Condorcet. Les *lycées* devaient être des écoles de hautes études où se seraient formés les savants et les lettrés. Condorcet voulait qu'on y attirât les étrangers. Il obéissait à cet esprit de propagande qui fut un des caractères de la Révolution française. L'enseignement des lycées promettait d'être très-complet : les langues orientales y figuraient. Remarquons surtout que ces établissements devaient être semés un peu partout sur la surface du royaume, et non, comme le voulait Talleyrand, concentrés à Paris. Condorcet a vivement relevé ce qu'il y avait d'excessif et de funeste, en fait de centralisation, dans un projet qui ne donnait pas aux hommes de bonne volonté les moyens de devenir savants en province.

Les mêmes principes guidaient Condorcet dans l'organisation de la *société nationale des sciences et des arts*, c'est-à-dire de toutes les académies. Il désirait que la moitié des académiciens fût prise dans les départements. Il prévoyait (et l'avenir ne lui a que trop donné raison) que de plus en plus, à moins de prévenir le danger par des mesures de sage décentralisation, la vie intellectuelle de notre pays se réfugierait presque tout entière à Paris.

Nous n'avons pas fait valoir, dans cette trop courte

analyse, tous les mérites du projet de Condorcet. Les vues fausses n'y manquent pas d'ailleurs. Comment accepter, par exemple, l'idée de la gratuité absolue de l'instruction[1]? C'est dans l'intérêt du professeur que Condorcet la réclame, la rétribution directe de l'élève ayant pour résultat d'humilier la dignité des maîtres et par suite d'abaisser l'enseignement. On sait avec quelle joie (c'est Rollin qui l'exprima officiellement) l'Université de Paris accueillit en 1719 l'établissement de ce qu'on appelait alors la *gratuité*. Ce qui réjouissait les universitaires, c'est simplement qu'ils échappaient à l'ennui de recevoir leur solde de la main des élèves. La rétribution directe, voilà ce qu'il faut éviter; mais il n'est pas nécessaire pour cela de décréter l'instruction absolument gratuite.

Les bonnes intentions conduisaient quelquefois Condorcet un peu loin et l'égaraient dans des combinaisons chimériques. Voyez, par exemple, ce qu'il propose pour la nomination des professeurs, afin de mieux assurer leur indépendance. Les professeurs des lycées seront désignés par la *société nationale;* les professeurs des lycées, à leur tour, nommeront les professeurs des instituts. Enfin, pour les écoles primaires, les professeurs des instituts dresseront une liste d'éligibles parmi lesquels les maîtres seront choisis : ce choix appartiendra au conseil municipal ou à l'assemblée des pères de famille. L'instruction publique devenait ainsi un État dans l'État, un corps entièrement libre et dégagé de tout contrôle de l'autorité centrale.

Malgré ses erreurs, et bien que ses inspirations soient quelquefois plus généreuses que pratiques, le travail de Condorcet mérite l'admiration de la postérité. Ce qu'on ne saurait lui refuser tout au moins, c'est l'ampleur des pensées, la grandeur des considérations. Ce qui distingue Con-

1. « L'enseignement sera gratuit dans tous les degrés d'instruction. » (*Œuvres*, etc., t. VII, p. 548.)

dorcet, comme la plupart des hommes de ce temps-là, c'est le vigoureux effort qu'il a tenté pour obtenir de l'humanité tout ce qu'elle peut donner, pour faire de l'homme tout ce qu'il peut être. Jamais, si je puis dire, on n'a donné autant d'assauts à l'idéal, jamais une fièvre de progrès plus ardente ne s'était emparée de l'esprit humain. Entre l'état réel et l'état possible de l'humanité, quel intervalle et quel abîme! Les hommes de la Révolution ont cru qu'il dépendait de leur volonté de le faire franchir à leurs semblables. Rêves gigantesques qui honorent ceux qui les ont conçus, quoique les moyens qu'ils ont proposés ou employés pour les réaliser n'aient pas toujours été aussi purs ni aussi justes qu'ils auraient dû l'être.

---

# CHAPITRE III

## LA CONVENTION. — LES UTOPIES ET LES ŒUVRES

I. C'est de la Convention que datent les premiers efforts sérieux pour organiser l'instruction primaire. — Ce qu'on avait fait avant la Révolution. — Les frères des Écoles chrétiennes et l'abbé de la Salle. — Innovations pédagogiques. — Idée de l'instruction obligatoire. — Les frères des Écoles chrétiennes plus libéraux avant qu'après la Révolution. — Ils travaillaient cependant pour l'Église plus que pour la nation. — L'instruction primaire, rêve de la Convention. — Rapport de Lanthenas (12 décembre 1792). — Nécessité de plusieurs degrés dans l'instruction publique. — Sagesse et timidité de ce premier projet. — Il n'est pas encore question de l'instruction obligatoire. — Constitution de 1793. — Nouvelle discussion sur l'enseignement primaire. — Rapport de Lakanal (26 juin 1793). — Les premières leçons données aux garçons comme aux filles par des institutrices. — Libéralisme du projet de Lakanal. — Quelques velléités d'utopie : théâtres établis dans les villages. — L'*Essai sur l'éducation* de Lepelletier de Saint-Fargeau fait oublier le projet de Lakanal.

II. Robespierre présente à la Convention l'*Essai* de Lepelletier de Saint-Fargeau (13 juillet 1793). — Admiration excessive de Michelet pour cette œuvre despotique et violente. — Aucun respect de la liberté individuelle. — Esprit dictatorial, esprit jacobin. — Éducation identique pour les filles et pour les garçons. — Internats communs. — De cinq à douze ans l'enfant appartient à l'État. — Le travail des mains, loi commune. — Pour subvenir aux frais de l'instruction publique, Lepelletier compte : 1° sur les rétributions payées par les parents aisés; 2° sur le travail des enfants; 3° sur l'État. — Influence de Rousseau : pas d'enseignement religieux pour l'enfant.

III. Opposition faite par Grégoire et quelques autres conventionnels au projet de Lepelletier. — Danton, à cette date, se prononce contre l'éducation impérative et forcée. — Moyen terme voté le 13 août 1793. — Autres projets. — Défiance à l'endroit des lettres et des sciences. — Barrère demande qu'on supprime les livres. — Exagération des droits de la société. — Discours de Chénier sur l'éducation. — Influence pédagogique des fêtes nationales. — Composition des livres élémentaires. —

Guerre aux patois. — Nouvelle loi sur l'instruction primaire (5 nivôse an II — 25 décembre 1793). — Exagérations et violences.

IV. Grandes fondations de la Convention. — Dans les dernières années de son existence, la Convention revient au libéralisme des premiers jours de la Révolution. — Loi libérale sur l'instruction primaire (27 brumaire an III — 17 nov. 1794). — École polytechnique : système tutorial. — École normale presque aussitôt fermée qu'ouverte. — Ce que c'était que l'École de Mars. — Loi du 3 brumaire an IV (25 oct. 1795). — Rapport de Daunou. — Organisation définitive de l'instruction. — Liberté de l'enseignement. — Écoles centrales. — Prédominance des études scientifiques et industrielles sur les études littéraires. — Le défaut principal des écoles centrales était la multiplicité des études et la surcharge des programmes. — Institut national, dernière création de la Convention. — Jugement final sur les idées de la Révolution en matière d'éducation. — Critiques inexactes. — Libéralisme général, malgré les opinions violentes de quelques sectaires. — Grandes ambitions. — Conclusion.

Nous avons vu dans quel esprit de liberté, avec quel respect de la famille et des droits individuels, Talleyrand et Condorcet proposaient à l'Assemblée constituante et à l'Assemblée législative d'organiser l'instruction et l'éducation publiques. Mais le zèle de ces réformateurs ne porta pas ses fruits. Les événements permirent à peine d'ouvrir les écoles projetées. La présence menaçante de l'étranger sur les frontières, à l'intérieur les querelles de partis, la défiance et les haines réciproques, la Terreur enfin, c'était plus qu'il n'en fallait pour désorganiser les études, amies de l'ordre et de la paix. Le véritable enseignement de ces époques troublées, celui qu'on appela précisément l'*enseignement révolutionnaire*, on le donnait dans les ateliers militaires, où les jeunes gens venaient apprendre à raffiner le salpêtre, à fabriquer la poudre, à manier les armes, à mouler, à fondre, à forer les canons. Néanmoins, en dépit des difficultés que présentait l'organisation pratique et réelle de l'enseignement, les projets abondaient sur le papier : projets ambitieux souvent, étranges parfois, mais toujours animés d'un grand zèle pour l'instruction, au moins pour l'instruction élémentaire.

# I

C'est véritablement de la Convention que datent les premiers efforts sérieux pour organiser et populariser l'instruction primaire. Depuis cent ans, il semble que sur ce point l'effort de nos législateurs se soit borné à appliquer les idées que l'assemblée révolutionnaire avait conçues[1].

Il serait cependant injuste de méconnaître ce qui avait été fait, avant la Révolution, dans l'intérêt de l'instruction du peuple. Grâce à l'initiative de l'abbé de la Salle, les frères des Écoles chrétiennes avaient donné le signal d'un mouvement nouveau[2]. Ce fut un progrès considérable que celui qu'ils inaugurèrent en excluant à peu près le latin des écoles élémentaires, ou en exigeant tout au moins que l'élève, avant de se mettre à la lecture du latin, sût parfaitement lire le français[3] : l'abbé de la Salle était en cela le continuateur de Port-Royal. C'était aussi une innovation importante que de renoncer à l'enseignement *individuel*, — celui que l'instituteur donnait à voix basse, au milieu d'une classe turbulente, à des élèves appelés les uns après les autres auprès de lui, — pour y substituer le seul mode d'enseignement applicable à l'instruction publique, l'enseigne-

1. Voyez, pour tout ce qui concerne l'histoire de l'instruction primaire, l'excellent travail de M. Gréard, la *Législation de l'instruction primaire en France depuis* 1783 *jusqu'à nos jours*, 1874, 3 vol.

2. Sur les fondations de l'abbé de la Salle, il faut consulter une étude intéressante et complète : *Vie du vénérable J.-B. de la Salle*, par F. L..., directeur de l'école normale de Rouen. Paris, 2 vol. 1876. Les premières écoles ouvertes par l'abbé de la Salle datent de 1679, mais l'ordre ne fut officiellement reconnu par le pape qu'en 1724.

3. Le manuel pédagogique de l'abbé de la Salle a été publié en 1720, sous ce titre, *Conduite des Écoles chrétiennes*. Il y est dit (p. 38) : « Le livre dans lequel on apprendra à lire le latin est le psautier; mais on ne mettra dans cette leçon que ceux qui sauront parfaitement lire dans le français. »

ment *simultané*[1]. C'était encore une réforme utile que d'associer les élèves à l'enseignement, et de créer dans les écoles des espèces de moniteurs[2]. Enfin, on ne saurait refuser à l'abbé de la Salle la sincérité du zèle pédagogique, un vif sentiment des devoirs de l'instituteur. Il donnait à ses disciples des conseils qui ne furent pas toujours suivis, ceux-ci par exemple : « Pour l'amour de Dieu, n'usez pas de coups de mains ; — N'enseignez que les choses utiles ; — Enseignez toujours par raison ; — Soyez engageants, d'un extérieur affable et ouvert ; — Le maître interrogera souvent ; — Il donnera aux élèves une entière intelligence de ce qu'il enseigne[3]. » Il y avait, dans ces sages paroles d'un homme modeste et bon, des germes excellents de pédagogie populaire. Ajoutons, chose remarquable, que l'idée de l'instruction obligatoire, aujourd'hui si combattue par la passion politique ou religieuse des partis rétrogrades, n'effrayait nullement l'abbé de la Salle, qui ne se doutait pas des orages que devaient soulever plus tard des propositions analogues à la sienne. Il indiquait un moyen pour peser sur la volonté des parents : « Si, parmi les pauvres, quelques-uns ne veulent point profiter de l'avantage de l'instruction, on doit les faire connaître à Messieurs les curés; ceux-ci pourront les corriger de leur indifférence en les menaçant de ne plus les secourir jusqu'à ce qu'ils envoient leurs enfants à l'école[4]. »

Si je ne me trompe, l'esprit des frères des Écoles chrétiennes était plus libéral avant la Révolution qu'il ne l'est devenu depuis : des préoccupations de résistance à des

1. L'abbé de la Salle divisait les élèves en classes : dans chaque classe, il établissait trois nouvelles divisions : « celle des plus faibles, celle des plus médiocres, celle des plus intelligents. » La *Conduite des écoles* disait (p. 33) : « Tous les écoliers d'un même ordre recevront ensemble la leçon. L'instituteur veillera à ce que tous soient attentifs. »

2. *Conduite des Écoles chrétiennes*, p. 42.

3. *Ibid.*, etc., p. 72, 99, etc.

4. *Ibid.*, etc., p. 187.

changements inévitables dans l'ordre social, des inquiétudes excessives touchant l'avenir de la religion, ont modifié insensiblement le caractère d'une congrégation qui, dans ses débuts, fut digne d'estime et même d'admiration. Déjà dans les années qui précédèrent la Révolution, les disciples de l'abbé de la Salle, justement suspects aux parlementaires, à La Chalotais, à Rolland, dont nous avons cité les sévères jugements, travaillaient pour l'Église plus que pour la nation, et servaient les intérêts religieux plutôt que la cause de l'instruction proprement dite. Ajoutons que leurs écoles, trop peu nombreuses, disséminées dans la vaste étendue du territoire, n'étaient, pour ainsi dire, que quelques pâles lumières clairsemées et éparses dans la nuit générale et profonde qui couvrait le pays. A supposer même que les frères des Écoles chrétiennes n'eussent pas été compris dans la proscription qui frappa tous les ordres religieux, la Révolution aurait eu de grands efforts à faire pour mettre l'instruction élémentaire au niveau des besoins publics.

La Convention ouvrit la discussion sur l'organisation des écoles primaires le 12 décembre 1792, et, malgré les débats passionnés que soulevait le procès de Louis XVI, elle accorda quelque attention au projet de Lanthenas, rapporteur du comité d'instruction publique[1]. Elle décréta le premier article du projet de loi qui était ainsi conçu : « Les écoles primaires formeront le premier degré d'instruction. On y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens. Les personnes chargées de l'enseignement dans ces écoles s'appelleront *instituteurs*. »

La discussion devint plus générale dans la séance du 17 décembre : elle porta « sur les bases de l'instruction publique, sur la question de savoir s'il y aurait plusieurs degrés d'instruction. » De longs discours furent prononcés. D'autres étaient préparés, et sans doute des résolutions

1. Voyez le *Moniteur universel* des 15, 16, 19, 20, 22 décembre 1792.

auraient été prises. Mais la politique empêcha tous ces projets d'aboutir, et Marat, interrompant brusquement ses collègues, monta à la tribune, pour dire : « Quelque brillants que soient les discours qu'on nous débite, ils doivent céder à des intérêts plus urgents. »

Le rapport de Lanthenas n'en mérite pas moins une mention spéciale, pour sa sagesse, sinon pour son originalité[1]. Dans son préambule, le rapporteur, tout en maintenant la convenance d'organiser d'abord l'instruction primaire, établissait avec force la nécessité des autres degrés de l'instruction publique. Les conventionnels de 1792 croyaient encore à l'utilité des études littéraires et scientifiques. Plus tard, il se rencontrera parmi eux des énergumènes qui déclareront que la littérature est inutile, et « qu'il est absolument superflu de s'en occuper[2] ». Plus tard encore, la Convention suspendra le décret par lequel elle avait créé trois degrés d'instruction[3]. Dès 1792, Rabaud Saint-Étienne déclarait qu'on ne devait s'occuper que de l'instruction primaire. « On ne nous demande pas des colléges, disait-il, mais des écoles. »

Le projet de Lanthenas, comme celui de Condorcet, établissait une école primaire dans toutes les localités « qui ont depuis quatre cents jusqu'à quinze cents habitants. » D'après le calcul d'un orateur qui soutint avec fougue les propositions du comité, Jacob Dupont, ce règlement équivalait à établir environ vingt mille écoles sur tout le territoire de la France. Le programme de l'instruction eût compris la lecture, l'écriture, l'arithmétique, les premières connaissances morales, naturelles, économiques[4]. Des

1. Lanthenas le déclare lui-même : « Le comité a pris pour base de son travail le plan offert à l'Assemblée législative au nom de son comité d'instruction publique. »

2. Voyez, dans le *Moniteur* du 16 juillet 1793, le discours de Lequinio.

3. Voyez le *Moniteur* du 19 septembre 1793.

4. Il est intéressant de comparer à ce programme d'études primaires celui des Écoles chrétiennes de l'abbé de la Salle. Les matières d'ensei-

bibliothèques scolaires étaient fondées. L'enseignement religieux était exclu de l'école; tous les citoyens y étaient admis sans distinction de culte. Le détail le plus intéressant peut-être du projet de 1792, c'est qu'il introduisait au village l'enseignement public, ce que nous appellerions aujourd'hui les lectures et les conférences. Mais, ici encore, Lanthenas ne faisait qu'imiter Condorcet.

L'idée de l'instruction obligatoire, impérative, comme l'on disait alors, qui allait éclater dans le projet de Lepelletier de Saint-Fargeau, n'apparaît pas encore dans le plan de Lanthenas. Elle ne se montre pas non plus dans la constitution du 23 juin 1793, qui se contentait de garantir, sans l'imposer, une éducation commune à tous les Français : « La société, dit l'article 22, doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens. » Enfin, elle est encore absente du travail présenté par Lakanal le 26 juin 1793, trois jours après le vote de la constitution, au nom du comité d'instruction publique[1]. Voici les principales dispositions de ce projet : une école par mille habitants; des écoles distinctes pour les filles et pour les garçons; la nomination des instituteurs et des institutrices confiée à un bureau d'inspection, composé de trois membres et établi auprès de chaque administration de district; l'organisation générale des méthodes, des règlements, du régime scolaire, mise aux mains d'une commission centrale siégeant auprès du corps législatif et placée sous son autorité; une éducation qui embrasse tout l'homme, à la fois intellectuelle, physique, morale et industrielle; les premières

gnement chez les frères, au dix-huitième siècle, comprenaient les maximes de l'Évangile et le catéchisme, la lecture des imprimés et des manuscrits, les règles de politesse, les divers genres d'écriture, l'orthographe, des éléments de grammaire, l'arithmétique, le dessin, le chant et la connaissance des principaux actes civils.

1. Voyez le *Moniteur* du 6 juillet 1793.

leçons de lecture données aux garçons, comme aux filles, par l'institutrice; l'arithmétique, la géométrie, la physique, la morale, inscrites au programme de l'enseignement; des visites aux hôpitaux, aux prisons, aux ateliers; enfin, la liberté laissée à l'initiative privée de fonder des écoles, « La loi ne peut porter aucune atteinte au droit qu'ont les citoyens d'ouvrir des cours et écoles particulières et libres sur toutes les parties de l'instruction et de les diriger comme bon leur semble. » (Art. 61.) C'était encore pousser bien loin le libéralisme. Un autre trait distinctif de ce projet, qui n'est pas sans valeur, c'est le respect témoigné au caractère et aux fonctions de l'instituteur. Dans les cérémonies publiques, le maître d'école portera une médaille avec cette inscription : *Celui qui instruit est un second père.* La forme est un peu emphatique, mais le sentiment est bon. D'autres articles ne méritent pas la même approbation, notamment celui qui, dans chaque canton, établissait des théâtres où les hommes et les femmes s'exerceraient à la musique et à la danse.

Le projet de Lakanal fut vivement combattu par le conventionnel Lequinio, mais ce qui lui fut surtout préjudiciable, ce qui le fit rentrer dans l'ombre, ce fut l'apparition de l'écrit posthume de Lepelletier de Saint-Fargeau, projet d'un tout autre genre, œuvre despotique et violente, où respire dans toute sa force l'ardeur dictatoriale de la Convention.

## II

On sait que Lepellier de Saint-Fargeau mourut prématurément, victime des haines royalistes. Il laissait dans ses papiers l'esquisse d'un système d'éducation. Ce plan fut accueilli et repris par Robespierre, qui le présenta à l'Assemblée le 13 juillet 1793, lors de la discussion ouverte

sur l'initiative de Barrère[1]. Un mois après, le 13 août, il était chaleureusement accepté et voté par la Convention. Mais, avant d'être mis à exécution, le décret était rapporté, le 20 octobre de la même année. L'Assemblée reculait elle-même devant l'accomplissement d'une réforme, où quelques bonnes intentions ne pouvaient racheter un ensemble de mesures vexatoires, tyranniques, contraires aux intérêts mêmes de l'éducation.

Malgré l'admiration de Michelet, qui est bien près de saluer l'*Essai* de Lepelletier comme l'Évangile de la pédagogie[2], il nous est impossible d'y voir autre chose qu'une imitation peu originale, un pastiche des usages de Sparte et des rêveries de Platon. C'est dire que Lepelletier n'a aucune notion, du moins aucun respect, de la liberté individuelle. La Révolution, qui était partie de la proclamation des droits de l'homme, en venait déjà à se contredire elle-même, à oublier les personnes, les individus, pour les sacrifier à la communauté et à l'intérêt social.

Lepelletier déclare insuffisant le projet de Condorcet, dont la réimpression venait cependant d'être ordonnée par le comité d'instruction publique. Il n'en agrée que quelques parties, celles qui sont relatives aux degrés supérieurs de l'enseignement. Pour l'instruction primaire, il juge Condorcet timide ; il lui reproche de ne pas aller jusqu'au bout de ses principes, de reculer devant les moyens nécessaires pour concilier les mœurs nationales avec l'esprit des institutions nouvelles.

Des deux parts, cependant, l'idéal est le même : il s'agit de faire un peuple républicain. Condorcet, comme Lepelletier, pense que l'espèce humaine est dégradée par les vices de l'ancien régime, qu'il faut une régénération sociale, qu'il est nécessaire de donner une âme nouvelle à la France.

1. Voyez le *Moniteur* du 16 juillet 1793.
2. Michelet, *Histoire de la Révolution française*, t. IV, p. 390.

Mais, d'accord sur le but, les deux révolutionnaires ne le sont plus du tout sur le choix des moyens. Condorcet, en vrai philosophe, compte sur les progrès de la raison livrée à elle-même : c'est du temps, c'est du jeu pacifique des institutions, qu'il attend les améliorations souhaitées. Lepelletier, au contraire, veut imposer le progrès, l'improviser par décret, le réaliser du jour au lendemain, par des mesures violentes et despotiques. En passant du libéralisme des premiers jours à ce qu'on appelle la doctrine jacobine, de 1789 à 1793, les esprits avaient suivi une pente assez naturelle. Enthousiastes de leur œuvre, les premiers révolutionnaires avaient cru que la nation entière partagerait leur enthousiasme, qu'elle les suivrait sans hésitation dans la voie où ils s'engageaient. Ces espérances, un peu naïves, furent contredites par les faits. Il y eut des résistances. Les écoles s'ouvraient en quelques endroits, mais les parents s'abstenaient d'y envoyer leurs enfants. Les principes de la Révolution étaient proclamés, mais les mœurs ne s'y conformaient pas assez vite. La raison était sans cesse invoquée, elle allait être divinisée, mais les préjugés subsistaient, tenaces et incorrigibles. De là un entraînement naturel vers les moyens radicaux et absolus. La Convention crut qu'il fallait contraindre le peuple à faire par force ce qu'il ne voulait pas faire de bon gré.

Le plan de Lepelletier en est la preuve. « Décrétons, dit-il, que tous les enfants, les filles comme les garçons, les filles de cinq à onze ans, les garçons de cinq à douze ans, seront élevés en commun, aux frais de l'État, et recevront, pendant ces six ou sept années, la même éducation. » Pour que l'égalité soit complète, la nourriture, comme l'instruction, sera la même; bien plus, le costume sera identique. Lepelletier veut-il donc, dans son délire égalitaire, qu'on habille les filles comme les garçons[1]?

1. Saint-Just, dans ses *Institutions républicaines*, soutient des idées

C'est à regret que Lepelletier laisse les enfants à leur famille jusqu'à l'âge de cinq ou six ans et qu'il s'incline devant les nécessités de l'allaitement domestique et de l'éducation privée des premiers jours. Sachons-lui gré pourtant de n'avoir pas repris après Platon l'idée d'une crèche égalitaire, où des nourrices communes, véritables fonctionnaires de l'État, viendraient civiquement allaiter une légion de nourrissons confondus pêle-mêle. Mais cette concession une fois faite à la famille, Lepelletier veut que l'enfant, à partir de cinq ans, devienne la propriété de l'État, la chose de la république. La société ne lui rendra sa liberté que le jour où l'exigeront, soit les impérieuses nécessités de l'apprentissage pour les pauvres, soit les convenances des études spéciales pour les riches.

Jusque-là du moins, l'État aura façonné, et en quelque sorte pétri à son gré, cette matière humaine, malléable et souple, comme elle l'est presque toujours chez des enfants de moins de dix ans. Cette période de la vie, Lepelletier l'a bien compris, est décisive pour le développement de l'être moral, comme de l'être physique. C'est alors, par conséquent, que l'État doit intervenir et agir, pour faire l'enfant à son image, et, en accaparant son existence tout entière, lui donner la forme qu'il entendra. « Dans notre système, dit Lepelletier, la totalité de l'existence de l'enfant nous appartient ; la matière ne sort jamais du moule. » Et il ajoute : « Tout ce qui doit composer la république doit être jeté dans un moule républicain. »

Le système que nous examinons a ce défaut capital de

analogues à celles de Lepelletier. Il admet que l'enfant appartient à sa mère jusqu'à cinq ans. Mais, depuis cinq ans jusqu'à la mort, il appartient à la république. Jusqu'à seize ans, les garçons sont nourris aux frais de l'État. Il est vrai que leur nourriture n'est pas dispendieuse : elle se compose de raisins, de fruits, de légumes, de laitage, de pain et d'eau. Leur costume est de toile dans toutes les saisons. Du moins Saint-Just ne soumettait pas les filles au même régime ; plus libéral sur ce point que Lepelletier, il voulait qu'elles fussent élevées dans la maison maternelle.

supprimer absolument les droits de la famille. Lepelletier admet bien qu'il faut, pour ménager la transition, laisser pendant quatre ans encore les parents libres : « Mais dans quatre ans, ajoute-t-il, nous aurons acquis la force et la maturité républicaine. Il faudra alors punir le père récalcitrant, le punir par la privation des droits civiques, et de plus le condamner à payer double impôt. »

Nous sommes tout disposé à admettre que l'État a le droit d'exiger de chacun de ses membres un minimum d'instruction, et que le principe d'obligation est juste et légitime, en même temps que son application est nécessaire. Mais autre chose est obliger l'enfant à acquérir, comme ses parents l'entendront, des connaissances dont il devra faire la preuve; autre chose l'enlever absolument à sa famille, comme le veut Lepelletier, pour le séquestrer et le caserner pendant six ans.

L'erreur de Lepelletier consiste encore à imposer le même régime à tous les enfants, sans tenir compte de leur destinée future, surtout sans avoir égard à leurs inégalités morales et physiques. Frêle ou vigoureux, malade ou bien portant, tout enfant sera interné dans de grands colléges qui ne compteront pas moins de cinq ou six cents habitants. La discipline y sera dure, sans pitié pour les complexions faibles ou délicates. L'égalité républicaine exige que tout le monde ait un corps robuste, assoupli au travail. Lepelletier veut aussi une nourriture frugale : il supprime le vin et la viande. Est-ce avec un tel régime qu'il espère rendre à la société, pleins de santé et de force, des enfants débiles et même n'importe quels enfants? Refaire la société n'est plus une ambition qui suffise aux révolutionnaires tels que Lepelletier : ils veulent encore refaire le corps humain!

Quelles seront les occupations des enfants durant leur long emprisonnement? Comment s'exerceront-ils à être des citoyens? Ici, Lepelletier manque tout à fait d'originalité; il se contente de proposer les études et les exercices que Con-

dorcet avait déjà inscrits dans son programme : lecture, écriture, calcul, morale, économie domestique, récits d'histoire. Sur un point, cependant, Lepelletier se distingue de son devancier. Aux travaux intellectuels, il ajoute le travail des mains. Tous les enfants seront exercés à travailler la terre[1]. Si le collége n'a pas à sa disposition assez de terre à cultiver, on conduira les enfants sur les routes pour qu'ils y entassent ou y répandent des cailloux. Peut-on, sans sourire, se représenter un système d'éducation où nos futurs avocats, nos futurs écrivains, passeraient six ans à transporter des matériaux sur les grands chemins?

Comment dire, après cela, que le projet de Lepelletier, comme le prétend Michelet, est « admirable d'intention et *nullement chimérique* »? Je sais bien que, pour corriger ce qu'il y a de trop ouvertement fâcheux dans un régime qui, à un âge si tendre, arrache les fils et les filles à la vie domestique, Lepelletier désire que les colléges nationaux soient établis dans chaque canton, afin que le père et la mère ne perdent pas tout à fait de vue leurs enfants[2]. Mais cette surveillance intermittente des parents ne me semble pas de nature à réparer les vices de l'institution. Ce qu'il faut aux enfants de six ans, ce n'est pas seulement de loin en loin un regard de leurs parents; c'est le contact perpétuel, la douce intimité de la famille.

Ce qui mérite mieux notre attention, c'est l'effort que fait Lepelletier pour organiser les ressources pécuniaires qui assureront aux pauvres le bienfait de la gratuité de l'instruction. Trois moyens seront employés pour couvrir les dépenses : 1° la rétribution payée par les parents aisés;

1. Pestalozzi, et surtout son disciple Fellenberg (1777-1844), obéissant à des idées analogues, ont introduit dans les écoles, dans les orphelinats, le travail manuel, en particulier le jardinage et l'agriculture.

2. Robespierre trouvait dans le plan de Lepelletier « une idée sublime en faveur de la nature : la création du conseil des pères de famille, qui surveillera et jugera les instituteurs des enfants. » Voyez le *Moniteur* du 15 août 1793.

2° le travail des enfants; 3° le complément fourni par l'État. Mais n'y a-t-il pas encore quelque chimère à compter beaucoup sur le travail d'enfants de cet âge?

L'imitation des institutions de Lycurgue est manifeste dans le projet de Lepelletier. Dans quelques détails, c'est l'inspiration de Rousseau qui domine : ainsi Lepelletier ne veut pas que jusqu'à douze ans on parle à l'enfant de religion positive. On ne lui enseignera que la morale philosophique universelle; on attendra l'âge de raison, pour qu'il puisse faire entre les différents cultes un choix réfléchi.

A vrai dire, rien ne justifie sérieusement, dans les idées de Lepelletier de Saint-Fargeau, l'expression emphatique de *révolution de l'enfance* que Michelet invente en leur honneur. Une ardeur généreuse pour l'instruction des pauvres, tel est à peu près le seul mérite réel d'un système dont l'auteur marche en sens inverse des progrès de l'éducation, puisqu'il prend pour principe l'abdication absolue de la famille devant l'État.

## III

Malgré l'appui que lui prêtait Robespierre, le projet de Lepelletier rencontra une opposition sérieuse[1]. L'abbé Grégoire en combattit les principales dispositions. « Je demande, s'écriait-il, quel est le procédé le plus conforme à la nature, celui de laisser les enfants dans le sein de leur famille, ou celui de les élever dans des maisons communes? La réponse n'est pas douteuse : ce dernier parti est factice; la nature est plus sage que nous.... Rien ne remplace les bontés d'un père, les caresses d'une mère. Laissons donc

1. Robespierre, dans la séance du 25 juillet, présenta un projet de décret qui ne différait que par quelques détails de celui de Lepelletier de Saint-Fargeau.

aux enfants l'exercice journalier de la piété filiale[1]. » Grégoire ajoutait : « Il ne suffit pas qu'un système se présente escorté de noms illustres, qu'il ait pour patrons Minos, Platon, Lycurgue et Lepelletier. Il faut d'abord se pénétrer de la différence immense qui existe entre la petite cité de Sparte, qui contenait peut-être vingt-cinq mille individus, et un vaste empire qui en renferme vingt-cinq millions... » Et Grégoire concluait en disant : « Sous ces trois rapports de la finance, de la possibilité d'exécution et des résultats moraux, je repousse le projet. »

Le tâtonnement, l'indécision, tels sont les caractères inévitables d'une époque où l'on prétend tout refaire à nouveau. La Convention, jusqu'à la mort de Robespierre, flotta d'une opinion à l'autre. Ainsi elle eut beaucoup de peine à prendre un parti dans la question de l'instruction forcée, de l'éducation impérative, soulevée par Robespierre[2]. Le 13 août 1793, Danton lui-même, qui devait, quatre ou cinq mois plus tard, soutenir la thèse contraire, fit rejeter le projet de Lepelletier. Après avoir éloquemment proclamé que « l'éducation, après le pain, est le premier besoin du peuple », il ajoutait : « Ne contraignez pas les pères de famille, laissez-leur la faculté seulement d'envoyer leurs enfants à l'école. » C'est le même Danton qui dira : « Les enfants appartiennent à la république avant d'appartenir à leur famille[4]. » Mais, pour le moment et par opposition sans doute à Robespierre, il se contentait de proposer qu'il y eût « des établissements où les enfants seraient instruits, logés et nourris gratuitement, et des classes où

1. *Moniteur* du 11 août 1793.

2. Remarquons que les expressions dont on se servait sous la Révolution, « éducation *forcée, impérative* », étaient plus exactes que celle qui a prévalu, instruction *obligatoire*. Obligation et contrainte sont deux choses.

3. Voyez encore, contre l'idée de l'obligation, les discours prononcés dans la séance du 22 octobre 1793 : « On nous a proposé l'éducation commune ainsi qu'à Sparte ; mais Sparte était un couvent, une abbaye de moines. »

4. *Moniteur* du 14 décembre 1793.

les citoyens qui voudraient garder les enfants chez eux pourraient les envoyer. »

Ce moyen terme fut adopté, mais il ne reçut pas même un commencement d'exécution, et d'autres projets vinrent successivement solliciter l'attention d'une assemblée qui délibérait au milieu de tant d'orages.

Pendant cette période troublée de son existence, c'est l'instruction primaire qui resta, en fait d'enseignement, l'unique souci de la Convention. « Les autres établissements d'instruction, disait-on, peuvent être renvoyés à des temps plus reculés, parce qu'ils n'ont pas pour le peuple des avantages aussi immédiats[1]. » Les sciences, les lettres, étaient suspectes. Il semblait à quelques esprits violents qu'elles fissent partie de l'ancien régime qu'on avait détruit. Barrère demandait qu'on se débarrassât au plus vite des livres, « de toutes ces paperasseries qui encombrent le genre humain. » La défiance était à l'ordre du jour. On se défiait des parents, « dont la plupart présentaient les fraîches cicatrices de l'esclavage. » On se défiait encore plus des professeurs. On se défiait de l'enseignement, quel qu'il fût. De fougueux et déraisonnables orateurs comparaient les écoles primaires elles-mèmes qu'on projetait de créer à « quarante mille bastilles ». Fourcroy, le chimiste Fourcroy, mêlant sa voix à celle de conventionnels obscurs et fanatiques, perdait le sens jusqu'à demander qu'il n'y eût plus de colléges ni de professeurs à vie[2]. La science spécialisée n'était-ce pas un privilége insupportable? Instruire, n'était-ce pas tyranniser? Il fallait laisser l'enfant à lui-même; il fallait tout au moins que le professeur ne se perpétuât pas dans sa chaire. La Convention songeait à introduire jusque dans les fonctions scolaires le principe de l'amovibilité. Elle excluait absolument les

1. *Moniteur* du 22 octobre 1793.
2. *Moniteur* du 13 décembre 1793.

prêtres de l'éducation. « Aucun ci-devant noble, disait un décret de la Convention, aucun ecclésiastique et ministre d'un culte quelconque, ne peut être élu instituteur national. » Ce qui est plus grave, Coffinhal disait à Lavoisier : « Tais-toi : la république n'a pas besoin de chimie. »

On ne voulait plus de divers degrés dans l'instruction, sous prétexte que cette différence dans les études détruisait l'égalité. Un conventionnel, Couppé, était de cet avis. Un de ses collègues, Chabot, ajoutait, à propos d'une proposition de Lakanal sur ce sujet (16 septembre 1793) : « Il ne faut pas faire revivre l'aristocratie des savants et des philosophes, quand nous voulons la démocratie des sans-culottes ; il ne faut pas donner aux villes un privilége sur les campagnes ; il faut, au contraire, lorsque nous aurons un code civil à la portée de tous les citoyens, que nous fassions notre possible pour n'avoir plus besoin de procureurs, d'avocats et de savants[1]. » L'ignorance devenait un devoir républicain, le savoir un crime de lèse-égalité !

L'exagération des droits de la société était aussi à l'ordre du jour. Barrère s'écriait : « Les principes qui doivent diriger les parents, c'est que les enfants appartiennent à la famille générale, à la république, avant d'appartenir aux familles particulières. Sans ce principe, il n'y a pas d'éducation nationale. » L'idée de patrie faisait oublier tout le reste. Voici comment on raisonnait : le premier mot que doit prononcer l'enfant est celui de patrie; pour qu'il conçoive d'elle l'idée la plus grande possible, il faut mettre entre ses mains, non pas une mappemonde où le pays est comme perdu au milieu des autres États, mais seulement une carte nationale, entourée d'une chaîne de forteresses, peuplée de villes opulentes, et où la grande image de la patrie lui apparaisse dans sa force et dans son unité. Ce ne sont plus

1. Voyez, dans le *Moniteur* du 17 septembre 1793, les propositions de Couppé (de l'Oise) et de Chabot.

les parents qui distribueront à leurs enfants l'éloge et le blâme : un corps public, un sénat, composé d'hommes et de femmes de plus de soixante ans, réprimandera les paresseux, les désobéissants, et récompensera les dociles et les laborieux[1].

Quelques voix éloquentes cependant faisaient entendre un langage plus raisonnable. Citons, par exemple, le discours prononcé par Joseph Chénier dans la séance du 5 novembre 1793. Chénier y témoigne d'un vif sentiment de la nécessité des études. Le seul moyen, dit-il, de rendre le calme à la république, c'est d'organiser l'instruction[2]. Il savait la difficulté de l'éducation morale : « On enseigne les métiers, les sciences, les arts, disait-il, mais les mœurs et la vertu s'inspirent. » Il se plaignait que l'on songeât à faire des lois d'éducation avec la même impétuosité que les soldats français prenaient alors les villes. Il appelait l'éducation « la constitution des mœurs », et la jugeait plus difficile que la constitution des lois. Mais, amené à parler des moyens pratiques destinés à assurer le règne d'une éducation nationale, Chénier ne trouvait guère rien de plus original que d'en revenir à l'établissement des fêtes nationales, idée d'ailleurs empruntée à Rousseau, et qui fut le lieu commun perpétuel des discours révolutionnaires sur l'éducation.

Il est difficile de se faire une idée de l'importance attribuée par les hommes de ce temps-là à l'influence pédagogique des fêtes nationales. Divisés sur tant de points, ils s'accordent tous à croire qu'on aura instruit et régénéré le peuple français par cela seul qu'on aura institué des solennités populaires. « Il est une sorte d'institution qui doit être considérée comme une partie essentielle de l'éducation publique, je veux parler des fêtes nationales[3]. »

1. Voyez le discours de Rabaud Saint-Étienne, dans le *Moniteur* du 22 septembre 1792.

2. *Moniteur* du 6 novembre 1793.

3. Voyez le *Rapport* de Robespierre, du 18 floréal an II (7 mai 1794).

Deux ans plus tard, Daunou, qui dira de Robespierre : « Il a trouvé le secret d'imprimer le sceau de sa tyrannie stupide dans son plan d'éducation », Daunou persistera, lui aussi, à considérer les fêtes nationales comme le plus sûr et le plus vaste moyen d'instruction publique. La décret rendu sur sa proposition instituait sept fêtes nationales : celles de la fondation de la république, de la jeunesse, des époux, de la reconnaissance, de l'agriculture, de la liberté, des vieillards.

Un point important de la pédagogie de la Révolution, ce fut l'attention accordée à la composition des livres élémentaires. A plusieurs reprises, la Convention mit au concours ces modestes travaux destinés à aider dans leur tâche les parents ou les instituteurs[1]. Ce fut une des idées les plus heureuses de ce temps de vouloir que l'on mît entre les mains des pères de famille des méthodes simples, des livres bien faits, qui leur apprissent à élever leurs enfants[2]. On comprenait du reste la difficulté de ce genre de composition : aussi s'adressait-on aux écrivains les plus distingués, et Bernardin de Saint-Pierre était chargé de rédiger des *Éléments de morale*. Plus tard, Lakanal, insistant sur les qualités requises d'un livre intelligible pour les enfants, résumait sa pensée dans cet axiome excellent : « L'abrégé est le contraire de l'élémentaire[3]. »

Si l'on joint aux fêtes nationales et aux livres élémentaires la préoccupation constante de supprimer les idiomes locaux, et de généraliser l'usage de la langue française, on aura à peu près toutes les idées pédagogiques des contemporains et des amis de Robespierre : idées un peu courtes, on le voit, qui émanent plutôt de politiques en-

1. Voyez la liste des sujets mis au concours par la Convention dans le *Moniteur* du 30 janvier 1794 (décret du 4 pluviôse an II).

2. Voyez le discours de Grégoire sur ce sujet, dans le *Moniteur* du 24 janvier 1794.

3. Voyez le *Rapport* présenté par Lakanal au Conseil des Cinq-Cents, à la date du 14 brumaire an IV (4 nov. 1795).

thousiastes de l'instruction que de pédagogues capables de l'organiser. A la date du 16 prairial an II, la Convention faisait publier une adresse au peuple français, où il était dit : « La connaissance et l'usage exclusif de la langue française sont intimement liés au maintien de la liberté... Citoyens, qu'une sainte émulation vous anime pour bannir de toutes les contrées de la France ces jargons qui sont encore des lambeaux de la féodalité et des monuments de l'esclavage ! »

Bouquier présenta, aux applaudissements de la Convention, un plan « qui proscrivait à jamais toute idée de corps académique, de société scientifique, de hiérarchie pédagogique[1]. » Tout supprimer, c'est ce qu'on appelait alors organiser l'instruction. « Les sciences spéculatives détachent de la société les individus qui les cultivent... Les nations libres n'ont pas besoin de savants spéculatifs, dont l'esprit voyage constamment par des sentiers perdus. » Donc pas d'instruction scientifique. Les véritables écoles, « les plus belles, les plus utiles, les plus simples, sont les séances des comités. La Révolution en établissant des fêtes nationales, en créant des sociétés populaires, des clubs, a placé partout des sources inépuisables d'instruction. N'allons donc pas substituer à cette organisation, simple et sublime comme le peuple qui la crée, une organisation factice, basée sur des statuts académiques qui ne doivent plus infecter une nation régénérée. » Voici le décret qui sortit de ces singulières prémisses[2] : « Article 1er. L'enseignement est libre. — Art. 2. Il sera fait publiquement dans des salles ouvertes à tout venant. — Les parents seront tenus d'envoyer leurs enfants dans les écoles du premier degré d'instruction[3]. — Les

1. Voyez le *Moniteur* du 14 décembre 1793.

2. Le décret de la Convention, qui reproduisait les principaux articles du projet de Bouquier, date du 5 nivôse an II. (Voyez le *Moniteur* du 7 janvier 1794.)

3. Les parents contrevenants devaient être condamnés pour la première fois à une amende égale au quart de leurs contributions. En cas de réci-

jeunes gens qui, au sortir des écoles primaires, ne s'occuperont pas du travail de la terre, seront tenus d'apprendre une science ou un métier utile à la société. » Pour toute garantie, on n'exigeait des citoyens et citoyennes qui voulaient user de la liberté d'enseigner qu'un certificat de civisme et de bonnes mœurs[1].

Ajoutons, pour qu'on ne se méprenne pas sur le caractère de cette loi sur la liberté d'enseignement, que les instituteurs et institutrices étaient tenus, sous peine de déchéance, de ne rien enseigner « qui fût contraire aux lois et à la morale républicaine ». L'État conservait le droit de contrôle et de surveillance.

## IV

A côté des chimères et des violences, à côté des égarements de quelques fanatiques, il faut signaler aussi les grandes inspirations et les œuvres fécondes de la Convention. Une fois débarrassée des émotions et des troubles qui accompagnèrent la grandeur et la chute de Robespierre, la Convention se remit à l'œuvre. C'est alors qu'elle eut l'honneur de fonder des institutions qui lui ont survécu, et qui comptent encore aujourd'hui parmi les meilleures gloires de notre pays. Le Consulat et l'Empire n'ont fait, sur bien des points, que coordonner les éléments un peu confus que la Révolution avait rassemblés avec une activité

dire, l'amende devait être double et les enfants étaient suspendus pour dix ans de leurs droits de citoyen.

1. Les idées les plus bizarres étaient mises en avant pour le recrutement des professeurs. Le conventionnel Raffront proposait que les fonctions d'instituteur fussent exercées par les magistrats. Collot-d'Herbois, au club des Jacobins, demandait que les maîtres d'école fussent choisis parmi les soldats blessés. (*Moniteur* du 29 octobre 1794.)

fiévreuse. Le Consulat et l'Empire ont été d'habiles organisateurs, de remarquables metteurs en œuvre; mais l'originalité de l'invention revient le plus souvent à la Révolution elle-même.

Les essais des révolutionnaires modérés que Robespierre avait fait rentrer dans l'ombre reparurent après le 9 thermidor. Lanthenas publia ses idées pédagogiques sous ce titre : *Bases fondamentales de l'instruction publique*[1]. Le 6 brumaire an III (27 octobre 1794), l'infatigable rapporteur du comité d'instruction publique, Lakanal, reprit le projet que Robespierre avait fait repousser dans la séance du 1er juillet 1791. « Il est temps, disait-il, de pourvoir à l'une des bases les plus négligées et les plus essentielles de la république. »

Voici quel fut, dans le projet définitif présenté par Lakanal et qui devint la loi du 27 brumaire an III (17 novembre 1794), le programme d'enseignement des écoles primaires : « L'instituteur enseignera : 1° à lire et à écrire; 2° la déclaration des droits de l'homme et la constitution; 3° des instructions élémentaires sur la morale républicaine; 4° les éléments de la langue française soit parlée, soit écrite; 5° les règles de calcul simple et de l'arpentage; 6° des instructions sur les principaux phénomènes et les productions les plus usuelles de la nature; on fera apprendre le recueil des actions héroïques et les chants de triomphe[2]. »

En même temps le projet établissait que les écoles seraient divisées en deux sections, l'une pour les filles, l'autre pour les garçons, et distribuées à raison d'une par mille habitants. Les maîtres, nommés par le peuple et agréés par un jury d'instruction, devaient toucher, les

1. *Bases fondamentales de l'instruction publique*, par F. Lanthenas, « seconde édition que la tyrannie de Robespierre a empêché de paraître depuis un an. » (Paris, vendémiaire an III.)

2. Voyez le *Moniteur* du 28 brumaire an III.

hommes, un traitement de douze cents francs, les femmes, un traitement de mille francs.

Ce projet ne passa pas sans une vive opposition. Quelques membres de la Convention se plaignaient de ne pas y trouver l'histoire. D'autres, notamment Baraillon, prétendaient que le programme des études était trop chargé[1]. Ce qui justifiait dans une certaine mesure ces réclamations, c'est que l'enseignement devait être le même dans l'une et dans l'autre section de l'école, pour les filles comme pour les garçons. « J'attends, disait Baraillon, qu'on me prouve qu'il importe au sexe de savoir l'arpentage. » Et, en bon médecin, il proposait à la place « quelques règles de médecine sur la menstruation, les couches, les suites de couches », sans dire, ce qui n'eût pas été inutile, comment il fallait s'y prendre pour enseigner tout cela à des fillettes de dix ans. Une idée juste surgit au milieu des divagations du contradicteur de Lakanal, c'est la nécessité de distinguer deux catégories d'écoles primaires et d'ajouter aux écoles tout à fait élémentaires des communes « des écoles de canton, où seraient enseignés la grammaire française, l'arpentage, la physique, l'hygiène, l'art vétérinaire, et l'histoire de la Révolution. » C'était déjà poser les bases de ce que nous appelons aujourd'hui l'instruction primaire supérieure.

Un autre contradicteur de Lakanal réclamait l'instruction obligatoire, mais sa proposition ne souleva que des murmures. A cette date, la Révolution revenait à son libéralisme des premiers jours; elle finissait comme elle avait commencé. La Convention n'accepta même pas l'article du projet qui infligeait la privation des droits électoraux aux parents réfractaires. En même temps, elle vota l'article 15 qui disait : « La loi ne peut porter aucune atteinte au droit

1. Voyez le discours de Baraillon, dans le *Moniteur* du 24 brumaire an III (14 novembre 1794).

qu'ont les citoyens d'ouvrir des écoles particulières et libres, sous la surveillance des autorités constituées. »

Un autre progrès qui marque les dernières années du règne de la Convention, c'est le souci de toutes les parties de l'instruction. Au début, nous l'avons vu, la Convention, cédant à ses instincts démocratiques, avait songé exclusivement au peuple, auquel la monarchie, par un tort contraire, ne pensait pas du tout; elle avait réservé aux écoles primaires son attention et ses efforts. Il semblait qu'apprendre à lire aux illettrés fût l'unique besoin de la société. La Convention s'éleva bientôt au-dessus de ces vues étroites et exclusives; elle tourna ses regards vers l'instruction secondaire et vers l'instruction supérieure.

C'est surtout pour l'instruction supérieure que la Convention fit preuve de fécondité et d'intelligence par l'établissement de plusieurs écoles spéciales. Coup sur coup, elle décrète, elle fonde l'École polytechnique, sous le nom d'École centrale des travaux publics (11 mars 1794); l'École normale (30 octobre 1794); l'École de Mars (1er juin 1794); le Conservatoire des arts et métiers (29 septembre 1794). L'année suivante, elle organisait le Bureau des longitudes, l'Institut national de musique. Quel magnifique effort pour réparer les ruines que l'anarchie avait faites, ou pour combler les lacunes que l'ancien régime avait patiemment souffertes! De ces créations multipliées, la plupart subsistent, fleurissent encore. Disons un mot de l'esprit qui présida à leur première organisation.

L'École polytechnique ne reçut officiellement ce titre que par décret du 15 fructidor an III. Mais elle avait été établie deux ans auparavant par le second Comité de salut public, sur la proposition de Barrère. Fourcroy, dans un rapport du 24 septembre 1794, exposait le but de l'institution qui était de former des ingénieurs militaires, des ingénieurs des mines, des ingénieurs de toute espèce, et par suite de rétablir, en le développant, l'enseignement des

sciences exactes. Les mathématiques et la physique, telles devaient être les deux parties essentielles de l'instruction. La grande nouveauté, c'était l'importance accordée à l'expérience, à l'enseignement expérimental. La physique et la chimie, disait Fourcroy, n'ont encore été étudiées en France qu'en théorie. A l'École polytechnique il y eut, dès le début, des laboratoires où les élèves répétaient eux-mêmes les expériences.

Un autre point intéressant, c'est l'essai qui fut tenté alors de ce qu'on appelle aujourd'hui en Angleterre le *système tutorial*[1]. Les élèves n'étaient pas casernés; on les mettait en pension chez de bons citoyens qui remplaçaient auprès d'eux les parents absents, et qui par leurs exemples domestiques, dit le rapport, devaient les former aux vertus républicaines. Il est fâcheux que cet usage, qui aurait pour résultat de rendre l'internat inutile, n'ait pas réussi à s'acclimater dans notre pays.

Sur plusieurs points l'École polytechnique, dans son plan primitif, différait de ce qu'elle est devenue depuis. Les cours duraient trois ans. Les élèves recevaient une indemnité pendant leur séjour à Paris; mais aucune position ne leur était assurée à la sortie de l'École. Quoi qu'il en soit, le succès fut tout de suite très-vif. Un rapport de Prieur constatait, dès 1795, l'excellence des résultats obtenus, et il ne pouvait en être autrement avec des professeurs tels que Monge, Lagrange, Berthollet, Guyton de Morveau, Carnot, Fourcroy, etc.

Une autre fondation révolutionnaire, c'est l'École normale ; il est vrai qu'elle fut presque aussitôt fermée qu'ouverte. Mais l'idée, déjà entrevue par Rolland, l'idée était trouvée, et Napoléon n'eut qu'à la recueillir pour en faire un établissement durable. Le but de la Convention était de

1. On a essayé de nos jours d'introduire en France, pour remédier aux inconvénients de l'internat, le système des *tuteurs*. Voyez l'*Éducation paternelle, projet d'un établissement à fonder au Vésinet*, par A. Pallu, 1876.

former des professeurs. On avait compris qu'il ne servait à rien de publier de beaux programmes, si l'on n'avait pas des hommes pour les appliquer. « Existe-t-il en France, en Europe, sur la terre entière, disait Lakanal dans son rapport, deux ou trois cents hommes en état d'enseigner les arts utiles et les connaissances nécessaires, avec les méthodes qui rendront les esprits plus pénétrants et les vérités plus claires? Ce petit nombre d'hommes n'existe pas : il faut le créer. » Ce sont là des réflexions importantes qui marquent une date dans l'histoire de l'éducation. C'est la première fois, ce semble, qu'on ait nettement compris la nécessité de la pédagogie, au moins dans notre pays. La Convention voulait qu'à l'École normale on apprît moins les sciences que les méthodes qu'il faut suivre pour les enseigner. Mais ses intentions furent méconnues : la pratique disparut sous la théorie. Il faut dire que les organisateurs de l'institution avaient agi avec beaucoup d'imprévoyance. On n'avait pas appelé moins de quatorze cents élèves à suivre les cours, et de plus il n'était pas spécifié si les futurs professeurs seraient préparés pour l'instruction primaire ou pour l'instruction secondaire.

La Convention donnait souvent des preuves de légèreté et d'irréflexion, en risquant des œuvres hâtives et peu mûries. Telle fut, par exemple, cette singulière École de Mars, qu'elle établit le 1er juin 1794, dans la plaine des Sablons. Trois mille jeunes gens y furent réunis pour y vivre de la vie des camps, en plein air et sous la tente. Le but était d'improviser des soldats en quelques mois. « La Révolution, disait Barnave dans son rapport, a aussi ses principes : c'est de tout hâter pour ses besoins. La Révolution est à l'esprit humain ce que le soleil d'Afrique est à la végétation. Les établissements nouveaux ne sont bons qu'à la condition qu'ils participent à la rapidité de la Révolution et prennent le caractère impétueux qui lui appartient. » Théoriciens étranges qui font de la précipitation un principe

et qui n'estiment une œuvre que si elle a été rapidement conçue et impétueusement exécutée ! Quoiqu'elle satisfît pleinement à ces conditions, l'École de Mars fut fermée au bout de trois mois. Cependant Guyton de Morveau, dans son rapport du 23 octobre 1794, se félicitait des résultats obtenus. « Une des vérités les plus importantes qui se trouvent confirmées, disait-il, par les essais faits à l'École de Mars, c'est que tout soldat peut apprendre en moins de trois mois le maniement des armes. » Mais des aveux expressifs venaient tempérer ces éloges officiels et les réduire à leur juste valeur. Sur un camp de trois mille hommes, il y avait plus de cinq cents malades, et les autres demandaient pour la plupart que le gouvernement les renvoyât au plus vite dans leurs foyers.

Laissons de côté les autres fondations isolées de la Convention, et arrivons à la loi du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795). C'est sur un rapport présenté par Daunou, au nom de la commission des onze et du comité d'instruction publique, que l'assemblée révolutionnaire, la veille même de sa séparation, organisa d'ensemble toutes les parties de l'instruction publique[1]. Daunou était à la hauteur de la tâche qu'on lui avait confiée. C'était une âme honnête, modérée, un esprit éclairé et instruit. « Il avait, dit Guizot, la passion de la république.. » Son rapport mérite quelques instants d'attention.

Plus juste que ne l'avaient été en général les révolutionnaires, il admet que le souci de l'instruction ne date pas de 1789. « On ne peut pas dire qu'il n'y eût point d'instruction chez un peuple où l'on commençait à méditer les écrits des d'Alembert, des Condillac, et surtout de l'immortel auteur de l'*Émile.* » Mais il juge que les méthodes suivies étaient vicieuses. Il critique « ces institutions bizarres qui fatiguaient et dépravaient l'enfance, qui usaient la

1. *Moniteur* des 2, 3 et 11 brumaire, an IV (24, 25 oct. et 2 nov. 1795).

première jeunesse dans un pénible apprentissage des mots: vain simulacre d'éducation, où la mémoire seule était exercée, où une année faisait à peine connaître un livre de plus, où la raison était insultée sous les formes du raisonnement, où rien n'était destiné à développer l'homme, ni même à le commencer. »

L'instruction de l'ancien régime était mauvaise, mais elle existait. Daunou constate qu'elle s'est désorganisée depuis le commencement de la Révolution. Tout enseignement régulier a disparu. Les beaux projets de Talleyrand et de Condorcet sont restés vains et stériles[1]. Il faut profiter de l'apaisement qui s'est produit pour reprendre leurs plans et leurs conceptions. Seulement on doit éviter de placer les instituteurs dans la dépendance du pouvoir aussi directement que le voulait Talleyrand; on doit éviter encore le défaut contraire de Condorcet, dont le système tendait plutôt à créer une corporation, une Église académique indépendante, une sorte d'État dans l'État.

Libéral, résolu et conséquent, Daunou limite les droits de l'État en matière d'éducation[1]. Les droits de l'individu, reconnus et proclamés par la constitution, ne doivent être en aucune façon lésés et amoindris par l'intervention arbitraire de l'État. La famille doit conserver la liberté souveraine d'élever l'enfant comme elle l'entend. Par suite, l'État ne doit pas accaparer l'enseignement pour son compte personnel. Les particuliers gardent la faculté d'ouvrir des maisons d'éducation, en y appliquant les méthodes qui leur paraîtront les meilleures[2].

1. Guizot, rappelant quelque part les trois noms de Talleyrand, Condorcet et Daunou, juge favorablement leurs efforts et résume ainsi son appréciation sur chacun d'eux : « Dans le travail de M. de Talleyrand, c'est l'orgueil de l'esprit qui domine avec une ardeur bienveillante, sans colère encore comme sans mécompte. — Quant au *Rapport* de Condorcet, c'est l'égalité qui en est le principe et le but... Enfin, dans le travail de M. Daunou, la liberté tient plus de place que l'égalité. » (*Mémoires*, ch. XV, t. III, p. 24.)

2. « Nous nous sommes dit : liberté d'éducation domestique, liberté des

Mais en même temps l'État manquerait à sa mission, s'il n'instituait pas des écoles qui puissent servir de modèles à toutes les autres, et cela particulièrement pour l'enseignement secondaire. C'est l'organisation des écoles centrales, destinées à remplacer les colléges, qui est le point essentiel du projet de Daunou. Instituées par décret du 25 février 1795, elles avaient déjà besoin d'être réformées et modifiées. D'après le plan primitif, le programme des études y était trop chargé. Il constituait une véritable encyclopédie : à côté des mathématiques et du latin, il comprenait des arts pratiques, comme l'agriculture, les arts et métiers, l'hygiène; des sciences spéciales, comme l'économie politique. C'était un chaos, où Daunou essaya d'introduire un peu d'ordre. La Convention avait réuni et associé des études qui doivent être séparées. Daunou crut y remédier en divisant en trois sections les matières d'enseignement et les élèves[1]. Mais ce n'était là qu'un palliatif. Le décret du 25 octobre 1795 laissait d'ailleurs subsister le défaut le plus grave de l'institution nouvelle : à savoir l'introduction dans des écoles secondaires de sujets d'étude qui doivent être réservés, soit aux écoles spéciales, soit aux établissements d'enseignement supérieur.

Il y avait cependant quelque chose de juste dans la pensée qui dirigea la fondation des écoles centrales. Nous la trouvons exprimée dans les *Essais sur l'enseignement*, du mathématicien Lacroix[2]. Lacroix fait remarquer que le

établissements particuliers d'instruction, nous avons ajouté liberté des méthodes. » (*Moniteur* du 3 brumaire an IV.)

1. La première section (enfants de plus de douze ans) comprenait des professeurs de dessin, d'histoire naturelle, de langues anciennes, de *langues vivantes*, mais ces derniers, seulement sur la demande des administrateurs de département. — La deuxième section (enfants de plus de quatorze ans) ne comptait que deux professeurs, un de mathématiques élémentaires, un de physique et de chimie. — Dans la troisième section, réservée aux jeunes gens de seize ans, nous trouvons des classes de grammaire générale, de belles-lettres, d'histoire, de législation.

2. *Essais sur l'enseignement*, Paris, 1805. L'auteur avait beaucoup contribué à l'établissement des écoles centrales.

progrès des sciences et la nécessité d'apprendre un grand nombre de choses nouvelles imposent à l'éducateur la loi de mesurer un peu l'espace et, si je puis dire, de couper les ailes aux études qui, comme le latin, étaient anciennement l'objet unique et exclusif de l'instruction. Dans les écoles centrales, en effet, les langues classiques ne venaient qu'au second rang. Non-seulement on leur associait, mais on leur préférait même les sciences mathématiques et en général les connaissances dont l'élève peut tirer un profit immédiat. Dans l'esprit des organisateurs de ces écoles l'idée positive et pratique du succès dans la vie s'était substituée à l'idée spéculative et désintéressée du développement de l'esprit pour lui-même. En réalité ces deux idées doivent se compléter l'une l'autre, et non s'exclure : c'est à trouver un système qui se conforme à l'une et à l'autre que consiste l'idéal de l'éducation. Mais dans les écoles centrales le premier point de vue absorbait l'autre. Ces établissements ressemblaient un peu aux écoles industrielles de notre temps, mais avec ce défaut particulier qu'on avait voulu tout y embrasser et donner accès aux études nouvelles sans sacrifier tout à fait les anciennes. Que l'on crée des colléges d'enseignement pratique et spécial, rien de mieux : on répondra ainsi aux besoins de la société moderne. Mais qu'on ne force pas à vivre sous le même toit les exercices littéraires et les arts industriels. Ce rapprochement, ce mélange nuit aux uns comme aux autres, en effaçant les caractères distinctifs de deux ordres d'enseignement.

Les écoles centrales durèrent jusqu'à la loi du 1er mai 1802 qui les supprima[1]. En général, leur prospérité fut médiocre. M. Cournot en attribue l'insuccès à l'incurie du législateur, qui avait négligé d'en assurer le recrutement

1. Il devait y avoir une école centrale par département; mais les communes pouvaient obtenir l'autorisation d'organiser à leurs frais des écoles centrales supplémentaires.

au moyen d'un pensionnat[1]. Quelques-unes cependant réussirent avec éclat : celle du *Panthéon* (lycée Napoléon), celle des *Quatre-Nations* (lycée Charlemagne).

Le décret rendu par la Convention, sur le rapport de Daunou, n'est, sur plusieurs points, que la mise à exécution des projets de Talleyrand et de Condorcet[2]. C'est à eux, par exemple, que Daunou emprunta l'idée de l'*Institut national*, qui « devait être comme l'abrégé du monde savant, comme le corps représentatif de la république des lettres ». Il était divisé en trois classes et comprenait : 1° les sciences physiques et mathématiques ; 2° les sciences morales et politiques ; 3° la littérature et les beaux-arts.

C'est par cette grande création que la Convention terminait son orageuse existence. Elle contribuait ainsi, mieux peut-être que par des fondations directes, aux progrès futurs de l'enseignement supérieur dans notre pays. Elle restaurait ces grandes académies qui constituent des foyers de lumières. Elle donnait à l'État son véritable rôle, celui de protéger, en leur imprimant une direction, les sciences, les lettres et les arts. L'État ne faillirait-il pas à sa mission, n'abdiquerait-il pas ses droits, s'il renonçait à être le promoteur des études ?

Nous sommes arrivé au terme de nos études sur la Révolution française. Nous pouvons maintenant apprécier en connaissance de cause les reproches qu'on lui a si souvent adressés, et d'abord celui d'avoir apporté dans les questions d'éducation des principes de despotisme et de violence. Cela n'est vrai que pour quelques sectaires de 93. Mais en 91

1. Cournot, *des Institutions*, etc., p. 271.

2. Pour l'instruction primaire, le décret du 3 brumaire établissait une ou plusieurs écoles par canton. L'enseignement comprenait la lecture, l'écriture, le calcul, la morale républicaine. Ces élèves payaient une rétribution annuelle ; un quart pouvait être exempté pour cause d'indigence. Lakanal fit adopter le même jour le décret suivant : « Chaque école primaire sera divisée en deux sections, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles. Il y aura un instituteur et une institutrice. »

avec Talleyrand, en 92 avec Condorcet, en 95 avec Daunou, la Révolution s'incline devant la liberté, devant les droits de la famille et de l'individu. Avec Daunou, la Révolution, au point de vue pédagogique, finit comme elle a commencé avec Talleyrand, par des paroles de liberté. Les trois grandes assemblées révolutionnaires ont eu chacune leur orateur pour proclamer, avec l'assentiment de la majorité de ses collègues, la souveraineté de la famille en fait d'éducation, sans abandonner pourtant la part légitime d'action et de contrôle qui revient à l'État.

On a fait d'autres reproches à la Révolution, on l'a accusée d'avoir voulu tout apprendre, tout enseigner, sans tenir compte des difficultés et de l'insuffisance de la nature humaine. C'est l'avis de Guizot : « Enseigner tout ce qu'on savait ou tout ce qu'on croyait savoir, et faire reposer sur les progrès de ces lumières, dont on était déjà si fier, tout l'édifice de la société, telle fut l'idée fondamentale d'après laquelle les plans révolutionnaires furent conçus ; aussi, ne peut-on les examiner sans être profondément surpris de l'immense étendue qu'ils embrassent et de tout ce que contient cette étendue. Il semble que l'homme ait pris plaisir à déployer ainsi son savoir, et qu'il n'ait songé qu'aux moyens de l'accroître et de le répandre..... Tout semble subordonné au dessein de répandre la science et d'en reculer les limites[1]. » Nous trouvons dans ces critiques même la matière du plus bel éloge qu'on puisse adresser selon nous à des éducateurs. Les hommes de la Révolution ont eu confiance dans le progrès de l'humanité et dans l'influence des lumières. Faut-il leur faire un crime d'avoir nourri pour l'espèce humaine et pour son avenir une ambition peut-être exagérée? N'y a-t-il pas trop de gens qui pèchent par l'excès contraire? C'est de ceux-là

1. Guizot, *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction en France*, p. 38.

que Mirabeau disait : « Ceux qui veulent que *le paysan ne sache ni lire ni écrire* se sont fait sans doute un patrimoine de son ignorance. »

Nous ne saurions souscrire non plus à cet autre reproche de Guizot : « Dans les projets des hommes de la Révolution, l'éducation nationale est rarement considérée comme un moyen d'attacher à l'État et de former pour l'État les générations naissantes, de soutenir et d'améliorer les mœurs publiques. » L'histoire de la Révolution, à chaque ligne, réfute d'aussi injustes accusations. La pensée dominante de Talleyrand, de Condorcet et de leurs émules, a été précisément celle que Guizot, avec un inexplicable parti pris de dénigrement, leur reproche de n'avoir pas eue du tout.

Oublions les folies de quelques sectaires isolés qui ne peuvent compromettre la Révolution tout entière. Rappelons-nous seulement les idées et les actes durables. Nous croyons avoir surabondamment justifié notre admiration pour une époque qui, de toutes les époques de notre histoire, a été certainement la plus active, la plus féconde pour les conceptions pédagogiques. Ce n'est pas la faute de la Révolution, si elle n'a pu réaliser tout ce qu'elle avait conçu. Le temps lui a été mesuré. Elle a décrété plusieurs fois l'établissement d'une vaste instruction primaire, rayonnant sur toute la surface du pays, et semant ses écoles dans chaque canton, dans chaque village. Mais sa puissance a été moindre que sa volonté. Elle nous a légué des principes plus que des institutions. Sachons-lui gré du moins de ce qu'elle a voulu, de ce qu'elle a pensé. Rappelons-nous qu'elle a la première proclamé avec énergie le droit et le devoir pour chaque citoyen d'être instruit et éclairé, et songeons combien, après cent ans, nous sommes loin encore de l'idéal qu'elle avait rêvé !

---

# LIVRE IX

## LE DIX-NEUVIÈME SIÈCLE ET L'AVENIR DE L'ÉDUCATION

# CHAPITRE PREMIER

## L'UNIVERSITÉ DE FRANCE ET LES THÉORIES DE L'ÉDUCATION AU DIX-NEUVIÈME SIÈCLE

I. Impuissance du Directoire. — Insuccès des écoles centrales. — Le Consulat. — Les vœux des conseils généraux de 1801. — Loi de réorganisation votée en 1802 sur le rapport de Fourcroy. — Les écoles centrales supprimées et remplacées par les lycées. — Autres changements. — La loi de 1802 est un compromis entre les doctrines libérales de la Révolution et les idées de politique administrative, de despotisme dynastique, qui commençaient à se faire jour.

II. L'Empire. — Création de l'Université. — L'instruction publique devient une fonction de l'État. — Les professeurs nommés par le pouvoir exécutif. — Monopole universitaire. — Citations de Chateaubriand et de Joseph de Maistre. — Détails sur l'organisation de l'Université impériale : les colléges, les lycées, les facultés. — Le latin et les mathématiques. — La religion et la constitution impériale. — Dieu et l'empereur. — Caractère militaire de la nouvelle institution. — L'Université impériale tient à la fois de la caserne et du couvent.

III. L'instruction primaire oubliée par l'Empire. — Elle n'a été véritablement organisée dans notre pays que par la loi de 1833. — Amélioration dans les méthodes. — L'enseignement mutuel. — Les écoles primaires supérieures. — Le principe de l'obligation.

IV. Les théories générales de l'éducation au dix-neuvième siècle. — Le saint-simonisme. — Le fouriérisme. — Éducation du phalanstère. — La recherche des vocations et l'excitation des instincts. — Utopies et chimères. — Victor Considérant. — Jacotot et ses paradoxes. — Tout est dans tout. — Qu'on peut enseigner même ce qu'on ne sait pas. — Auguste Comte et l'éducation positive. — Les mathématiques, base de l'instruction. — Hiérarchie des sciences. — Le pamphlet de Bastiat : *Baccalauréat et socialisme*. — Les livres de Mgr Dupanloup sur l'éducation. — La campagne de l'abbé Gaume contre les études classiques.

V. Les femmes pédagogues du dix-neuvième siècle. — Mme Campan. — Sa préférence pour l'éducation domestique. — L'*éducation maternelle* et l'*éducation au logis*. — Récompenses et punitions. — Conseils pour

l'instruction des jeunes filles du peuple. — L'*Essai sur l'éducation des femmes* de Mme de Rémusat. — La liberté, la raison, la conscience. — Mme Guizot et ses *Lettres de famille sur l'éducation*. — Principe de l'innocence des penchants. — Le mal vient du dérèglement. — Accroissement de l'influence de la famille dans l'éducation. — Le rôle des mères. — L'*Éducation des mères* de Aimé Martin. — Derniers essais de réforme. — L'esprit et l'avenir de l'Université.

## I

Le dernier effort sérieux tenté par la Révolution pour organiser l'instruction publique fut la loi du 3 brumaire an IV. C'est le Directoire qui en reçut le legs et qui demeura chargé de mettre à exécution les dernières volontés de la Convention. Il se contenta de cette tâche[1], déjà suffisamment difficile par elle-même, et ne tenta guère d'innovation. Jusqu'à l'époque du Consulat, l'historien de l'éducation n'a rien d'important à signaler[2]. Il y eut bien quelques discussions assez vives au conseil des Cinq-Cents; mais il s'agissait surtout de rechercher par quels moyens pratiques on pourrait assurer la fréquentation des écoles. On n'osait décréter l'obligation absolue; on avait recours à des demi-mesures. On ordonnait par exemple, le 27 brumaire an IV,

1. Le 13 juillet 1796, le Conseil des Anciens décréta d'urgence, sur le rapport de Fourcroy, que « les écoles centrales seraient placées dans les édifices affectés aux ci-devant colléges ».

2. Mentionnons pourtant la discussion qui s'ouvrit, sans aboutir d'ailleurs à une solution pratique, à propos d'un rapport présenté par Roger Martin sur un nouveau plan d'instruction publique (19 brumaire an VII). Les écoles primaires y étaient divisées en deux sections : *écoles ordinaires* et *écoles renforcées*, etc. Les principes de Lepelletier sur l'éducation impérative reparurent à cette date avec une certaine énergie. On demanda la peine de la dégradation civique contre les parents qui se refusaient à envoyer leurs enfants dans les écoles républicaines. Dans la séance du 3 octobre 1797, Chazal, membre des Cinq-Cents, demandait que les instituteurs qui ne professeraient pas l'amour de la république fussent déportés à perpétuité. Signalons enfin les efforts tentés par Lamarque pour faire établir l'enseignement des langues vivantes, et la résistance de Mercier, qui disait : « Je soutiens qu'il est aussi impossible d'apprendre une langue de la bouche d'un professeur parlant à vingt ou trente disciples, que d'apprendre

que les célibataires qui aspiraient à une fonction publique seraient tenus de produire un certificat attestant qu'ils avaient fréquenté les cours des écoles centrales. Les pères de famille devaient fournir pour leurs enfants des attestations analogues.

Malgré ces efforts, l'état de l'instruction publique était loin d'être florissant. Fourcroy le constatait avec tristesse dans son rapport de 1802. L'École polytechnique seule était en pleine prospérité, grâce aux maîtres habiles qui la dirigeaient. Mais les écoles centrales ne réussissaient guère. Le premier tort de la Convention avait été d'en établir un trop grand nombre, sans tenir compte des ressources propres à chaque ville. De plus, il semble qu'une partie de la population se défiait des colléges révolutionnaires, pour cette raison surtout que l'enseignement religieux ne figurait pas dans le programme des études. Un autre motif encore qui explique que les écoles centrales n'aient obtenu qu'un médiocre succès, c'est qu'elles n'avaient pas de pensionnats. Amie de la liberté en toutes choses, la Révolution voulait aussi la liberté de l'écolier : aussi ne pratiqua-t-elle jamais le système de l'internat. On se contentait de faire des cours à des externes. Enfin les méthodes d'enseignement des écoles centrales déconcertaient un peu les habitudes reçues. Les études y étaient divisées par cours, non par classes. Pour ces raisons et pour d'autres encore, peut-être parce que le législateur n'avait pas songé à établir entre les écoles primaires et les écoles centrales une transition graduée, l'enseignement secondaire ne prospérait pas. Les établissements particuliers étaient plus suivis que les établissements publics[1]. C'était le temps où

la pyrotechnie en voyant un feu d'artifice. » Lamarque soutint avec vigueur son projet, mais le conseil des Cinq-Cents vota l'ajournement indéfini (3 septembre 1796). Voyez le *Discours* de Lamarque dans le *Moniteur* du 22 et du 23 septembre 1796.

1. Le succès de certaines maisons d'éducation, où l'on enseignait des principes contraires aux idées révolutionnaires, obligea le Directoire, à la

Juilly, Sorèze et d'autres maisons privées étaient en pleine faveur[1].

Quant à l'instruction primaire, elle était à peu près nulle. Les écoles n'existaient que dans « les décrets ». Enfin l'enseignement supérieur n'était représenté que par l'Institut, qui exista tel que la Convention l'avait constitué, jusqu'au jour où Napoléon, sous prétexte de le réorganiser, l'amoindrit et le mutila, en supprimant la section des sciences morales et politiques.

Il y avait donc urgence d'accomplir des réformes et, malgré le silence gardé par la constitution de l'an VII, le nouveau maître de la France ne négligea pas longtemps une affaire publique où son intérêt privé était engagé.

date du 17 pluviôse an VI, à prendre un arrêté par lequel les maisons d'éducation étaient placées sous l'inspection des administrateurs municipaux. Ces inspecteurs devaient visiter le collége au moins une fois par mois et avaient le droit de prononcer la clôture.

1. Fondé en 1682 par les bénédictins, le collége de Sorèze, qui existe encore et qui a eu l'honneur, il y a quelques années, d'être dirigé par le P. Lacordaire, a traversé des fortunes diverses. Mais on y a presque constamment suivi, pour les divisions des classes, une méthode toute particulière. La rhétorique et les humanités des anciens colléges n'existaient pas à Sorèze sous ce titre. Il y avait des cours d'éloquence, de poésie, professés en français et tout à fait indépendants des cours de latin et de grec. L'élève qui suivait le cours de langue française était libre de ne pas suivre le cours correspondant de langue latine. De même le cours de philosophie réunissait non-seulement les élèves qui avaient leurs six années de latin, mais ceux aussi qui s'étaient arrêtés en chemin, ceux encore qui s'étaient consacrés exclusivement à l'anglais, ou à l'histoire et à la géographie. En d'autres termes, les classes du collége de Sorèze ressemblaient assez à des cours de facultés entièrement distincts et indépendants les uns des autres. Les élèves passaient d'un cours à un autre, au gré de leur vocation et de leurs goûts. La journée était coupée par demi-heures, et les langues, les sciences, les arts, toujours fort cultivés à Sorèze, défilaient avec une agréable variété devant les élèves. On voit bien ce que cette liberté d'instruction offrait d'avantages pour les jeunes gens bien doués, laborieux et naturellement brillants. Mais, pour les autres, le résultat ne pouvait être que médiocre et donnait lieu à des éducations incomplètes et morcelées. Très florissant avant la Révolution, le collége de Sorèze souffrit pendant quelques années des événements, mais il ne tarda pas à se relever, et les inspecteurs de l'État, en 1800, déclaraient emphatiquement que l'école de Sorèze était *un modèle colossal* parmi les écoles de France.

Dans l'histoire de l'éducation sous le Consulat et l'Empire nous distinguerons trois faits principaux : 1° dès 1801, l'opinion des conseils généraux sur la question ; 2° en 1802, la loi présentée au Corps législatif et au Tribunat par le chimiste Fourcroy, qui, après avoir été au temps de la Convention un fougueux révolutionnaire, était devenu le ministre du premier consul et le directeur général de l'instruction publique ; 3° enfin, en 1806 et en 1808, l'organisation de l'Université impériale.

Ce qui frappe dans les cahiers des conseils généraux de 1801, c'est que les assemblées départementales s'accordaient à réclamer déjà l'établissement d'une Université nationale, c'est-à-dire d'une corporation unique, animée du même esprit, appliquant les mêmes méthodes. Les conseils généraux se plaignent que les professeurs, n'étant plus unis par des liens de solidarité, comme les membres des corps religieux enseignants de l'ancien régime, marchent à l'aventure, sans unité, sans direction concertée. Ils sollicitent donc une organisation uniforme de l'enseignement. Ils conçoivent même l'idée d'une instruction officielle exclusivement donnée par l'État. La preuve, c'est qu'ils veulent obliger les chefs des institutions libres à envoyer leurs élèves dans les colléges publics. Enfin ils expriment le vœu que l'instruction religieuse soit de nouveau introduite dans les colléges. « Il est temps, disait à la même époque le conseiller d'État Portalis, que les théories se taisent devant les faits. Point d'instruction sans éducation, et point d'éducation sans morale et religion. »

Toutes ces idées, Napoléon les recueillera pour les appliquer dans sa grande création de 1806. L'organisation de l'Université est en germe dans les souhaits formulés par les conseils départementaux de 1801.

Mais avant d'en arriver là, il semble qu'il y ait eu dans les esprits de ceux qui présidaient aux destinées de la France un moment d'hésitation, comme un compromis

entre les tendances libérales qui, à part quelques exceptions isolées, caractérisent la Révolution, et les instincts despotiques, autoritaires du Consulat et de l'Empire. Ce moment se marque nettement dans la loi d'instruction publique votée le 1er mai 1802.

Fourcroy, rapporteur et orateur du gouvernement, était en contradiction avec les vœux des conseils généraux. Sans doute il ne va pas jusqu'à admettre, avec Adam Smith, que l'éducation civile doive être entièrement abandonnée aux entreprises particulières; mais il ne veut pas que l'intervention de l'État soit générale et absolue. Ainsi, pour les écoles primaires, il estime qu'il faut laisser aux communes le soin de les organiser. Ce qui, d'après lui, en a empêché le succès, c'est la trop grande uniformité qu'on leur a imposée. Que les instituteurs soient choisis par les maires, par les conseils municipaux, qui seuls connaissent les intérêts locaux. L'école primaire est le besoin de tous: qu'elle soit l'affaire de tous. Excellents principes, mais dont l'application n'est possible que dans une certaine mesure. Au début de ce siècle, alors que la nécessité de l'instruction primaire n'était pas universellement reconnue, il y avait quelque danger à trop compter sur l'initiative privée, sur les bonnes intentions des citoyens. L'instruction primaire n'est devenue une réalité dans notre pays que le jour où l'État y a mis vigoureusement la main. Fourcroy supprimait pour les écoles de village les subventions de l'État. Il réservait la dotation officielle pour les lycées et les écoles spéciales. C'est le contraire qui eût été logique et raisonnable. Si l'État n'est pas assez riche pour soutenir l'instruction à tous ses degrés, qu'il secoure au moins le degré inférieur; qu'il subventionne l'instruction élémentaire, celle qui s'adresse aux plus pauvres, et qui est destinée à des enfants dont les parents ne savent pas en général apprécier les bienfaits de l'éducation. Fourcroy songeait surtout à ménager les finances nationales.

Quand l'État n'a pas d'argent, il ne demande pas mieux que d'encourager l'initiative privée. Dans la loi de 1802, l'instruction primaire n'était plus gratuite; seulement on espérait que, grâce aux rétributions des parents aisés, un cinquième environ des enfants qui fréquentaient les écoles pourraient y être admis gratuitement.

Partisan de la liberté en matière d'instruction, Fourcroy repousse l'idée d'une corporation enseignante, idée qui faisait son chemin, puisque, après avoir été mise en avant par les conseils généraux, elle était accueillie avec faveur par le Tribunat[1].

La loi de 1802 contenait un assez grand nombre de nouveautés ou tout au moins de changements. Les écoles centrales étaient supprimées et remplacées par des *lycées*, où devaient être enseignées les langues anciennes, la morale, la logique, la physique et les mathématiques. On réduisait au nombre de trente-deux les grands établissements d'enseignement secondaire et, en outre, on y organisait des internats. L'administration des lycées devait être à peu près ce qu'elle est aujourd'hui : elle se composait d'un proviseur, d'un censeur et d'un procureur. Les études n'y affectaient plus le caractère scientifique et industriel qu'on avait donné aux écoles centrales : elles se rapprochaient de nouveau des vieilles méthodes classiques.

Sur certains points, le projet de Fourcroy, remanié, dit-on, vingt-trois fois avant d'être soumis au Corps législatif et au Tribunat, annonçait déjà les créations futures de l'empereur. Il assurait la surveillance des lycées par l'institution de trois inspecteurs généraux chargés de suivre les

1. Un an auparavant, Chaptal, dans un rapport présenté au Corps législatif, avait repoussé, avec plus de force encore, l'idée du monopole exercé par l'État en fait d'instruction publique. « Le gouvernement, maître absolu de l'instruction, disait-il, pourrait tôt ou tard la diriger au gré de son ambition;... et l'instruction, peu à peu, qui par sa nature doit éclairer, façonnerait toute une génération à l'esclavage. » Bonaparte dut sourire des paroles de Chaptal et en faire son profit.

progrès des études. Il donnait au premier consul la nomination des administrateurs et des professeurs des colléges. Il faisait de l'instruction une affaire gouvernementale, en plaçant les écoles primaires et les lycées sous la surveillance des sous-préfets et des préfets.

De vives critiques furent adressées au projet de Fourcroy. On lui reprocha son indifférence pour l'instruction primaire, pour les écoles d'agriculture; on lui fit remarquer ce qu'il y avait d'illibéral à confier à l'autorité administrative du département et des arrondissements l'inspection de l'instruction publique; on protesta contre l'autorisation préalable qu'il exigeait pour l'établissement des institutions particulières. Daru se fit l'interprète d'un autre grief: il se plaignit que la loi nouvelle ne fît pas mention de la religion et de l'éducation religieuse[1].

Malgré ces critiques, le projet fut voté. Il n'était pas destiné à avoir longtemps force de loi. Transition timide et hésitante entre les grandes doctrines de la Révolution et l'esprit de politique administrative, d'ambition dynastique, qui commençait à se faire jour, il n'avait rien de ce qui constitue les œuvres durables.

## II

Nous voici arrivé à l'époque où la volonté toute-puissante de Napoléon Ier, où son esprit autoritaire et dominateur se manifesta pleinement dans l'organisation de l'Université. La loi du 11 mai 1806, complétée par les décrets du 17 mars 1808 et de 1811, instituait une corporation en-

1. « Je ne puis voir sans étonnement que le projet de loi ne fasse aucune mention des idées de religion à donner aux enfants. » Ce ne fut que plus de six mois après (19 frimaire an XI) que le gouvernement ordonna pour la première fois qu'il y aurait une aumônerie dans chaque lycée.

seignante, unique et entièrement dépendante de l'État. « Il sera formé un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans toute l'étendue de l'empire. » L'instruction devenait ainsi une fonction de l'État, au même titre que la justice ou l'organisation des armées. Talleyrand avait demandé que les professeurs fussent nommés par le roi. Condorcet avait proposé que les maîtres de chaque degré d'instruction fussent choisis par les maîtres du degré supérieur. Daunou voulait confier à l'Assemblée législative cette délicate mission. Napoléon décrète que le pouvoir exécutif nommera dorénavant à tous les emplois de l'instruction publique ceux qu'il en jugera dignes[1].

En même temps qu'elle perdait toute autonomie, toute indépendance, l'Université acquérait le redoutable privilége d'être seule chargée de l'instruction nationale. « Nul ne peut ouvrir d'école ni enseigner publiquement, sans être membre de l'Université impériale et gradué par l'une de ses facultés. » — « Aucune école ne peut être formée en dehors de l'Université, et sans l'autorisation de son chef. » On sait quelles protestations souleva, même à l'origine, l'établissement du monopole universitaire. « Ce n'était pas tout d'enchaîner les pères, il fallait encore disposer des enfants. On a vu des mères accourir des extrémités de l'empire et venir réclamer, en fondant en larmes, les fils que le gouvernement leur avait enlevés. » Ainsi parlait Châteaubriand, avant de prodiguer ses adulations au restaurateur des autels, et il ajoutait, avec une violence d'idées qui se fait tort à elle-même : « Les enfants étaient placés dans des écoles où on leur apprenait, au son du tambour, l'irréligion, la débauche et le mépris des vertus domestiques ! » Joseph de Maistre était plus équitable : « Fontanes, disait-il, a de

1. Fourcroy collabora encore au projet de 1808; mais ce qui lui restait de son vieux républicanisme le rendait suspect à l'empereur, qui lui préféra Fontanes pour achever l'œuvre commencée.

grandes vues et d'excellentes intentions. Le plan de son Université est beau et varié. C'est un beau corps : l'âme y viendra quand elle pourra. On veut un célibat, on veut une subordination, un dévouement de toute la vie sans motif religieux : l'obtiendra-t-on[1] ? »

Il n'entre pas dans notre plan de raconter ici les discussions passionnées qu'a soulevées le monopole universitaire tel que Napoléon l'organisa. Remarquons seulement combien en trois quarts de siècle l'opinion générale peut se transformer. Aujourd'hui, les esprits libéraux se récrient volontiers contre l'idée d'une instruction publique accaparée exclusivement par l'État. Au commencement de ce siècle, au contraire, combien de grands politiques, combien de grands penseurs, l'ont accueillie avec faveur, sans que leur libéralisme éprouvât le moindre scrupule ! « Jamais, disait Royer-Collard, le 25 février 1817, à la Chambre des députés, on ne s'est plaint que l'État eût le monopole de la justice et le monopole de l'armée. L'instruction et l'éducation publiques appartiennent à l'État. »

Au point de vue des principes, la question se résout d'elle-même. Pour que l'État eût le droit de faire de l'éducation publique sa chose, sa propriété, il faudrait que l'État fût la représentation de la volonté unanime des citoyens dont se compose la nation. Or il n'en est jamais ainsi. Dans les sociétés les mieux réglées et les plus libres, l'État n'est que l'expression de la volonté du plus grand nombre, non de la volonté de tous. Il y a toujours une minorité, plus ou moins nombreuse, qui par ses sentiments et ses aspirations s'oppose à la majorité. L'État doit-il opprimer cette minorité, en confisquant le droit qu'elle a d'élever ses enfants ? Nous ne le pensons pas, bien que l'État doive se réserver au moins un contrôle effectif. Par conséquent, même dans un pays libre, même sous un gouvernement légitime,

1. *Mémoires politiques* de J. de Maistre, Paris, 1858, p. 30.

issu des suffrages sincères de la majorité des citoyens, le monopole absolu de l'instruction publique nous paraîtrait encore une usurpation. A plus forte raison, condamnerons-nous cette usurpation, quand l'État est un despote, un souverain absolu, affranchi du contrôle des lois par l'excès de sa puissance, et qui gouverne pour lui-même plus que pour la nation.

Nous n'insisterons pas sur les détails d'organisation de l'Université impériale. Elle comprenait, comme l'Université actuelle, des colléges, des lycées, des facultés. Les colléges donnaient l'instruction secondaire comme les lycées, mais la donnaient moins complète. Il y avait une faculté des lettres et une faculté des sciences par chaque chef-lieu d'académie, et il devait y avoir autant d'académies que de cours d'appel. Mais ces facultés étaient bien pauvrement constituées, avec leur dotation de cinq à dix mille francs au plus, avec leurs rares professeurs. Les professeurs du lycée voisin (professeurs de rhétorique et de mathématiques) en faisaient partie, et chaque faculté comptait à peine deux ou trois autres chaires. Les facultés de droit et de médecine étaient assez nombreuses : il y en avait douze pour le droit et cinq pour la médecine; mais leur organisation n'était guère meilleure. Sur beaucoup de points, on ne fit que recopier les règlements surannés de l'ancienne Université de Paris.

Le latin et les mathématiques, tel était le fond de l'enseignement des lycées. La Révolution n'était point venue en vain, puisqu'on réalisait ce qu'elle avait énergiquement réclamé : les sciences et les langues classiques étaient mises sur un pied d'égalité.

Mais ce qui préoccupait le fondateur de l'Université impériale, c'étaient moins les plans d'étude que les principes généraux dont il fallait nourrir les jeunes générations. Sous ce rapport, la pensée de l'empereur n'est point obscure : il ne la dissimule point. Dieu et l'empereur, voilà les deux mots qu'il faut graver au fond des âmes.

« Toutes les écoles de l'Université impériale prendront pour base de leur enseignement : 1° les préceptes de la religion catholique ; 2° la fidélité à l'empereur, à la monarchie impériale, dépositaire du bonheur des peuples, et à la dynastie napoléonienne, *conservatrice de l'unité de la France* et de toutes les idées proclamées par la constitution. » Napoléon, comme le dit Guizot, s'efforçait de « convertir en un instrument de despotisme une institution qui tendait à n'être qu'un foyer de lumières[1] ».

Il était impossible que le caractère essentiellement militaire de Napoléon ne se marquât point dans son œuvre. L'Université, en effet, fut organisée comme un régiment. La discipline était sévère : les professeurs y étaient soumis comme les élèves. Les punitions n'étaient pas seulement pour les écoliers : elles frappaient aussi les maîtres. Quand un professeur avait commis quelque infraction au règlement et mérité quelque blâme, il était envoyé aux arrêts. Il y avait un uniforme pour tous les membres de l'Université : c'était un habit noir à palmes bleues. Le collége était en petit l'image de l'armée. Chaque établissement était divisé en compagnies, avec des sergents et des caporaux. Tout se faisait au son du tambour. On voulait faire des soldats, non des hommes. Inutile de dire que l'instruction devait être avant tout un moyen d'exciter l'enthousiasme militaire et de présenter à l'imagination des jeunes gens la gloire des armes comme le dernier mot de la grandeur humaine. Un jour Napoléon visitait le lycée Louis-le-Grand et interrogeait les élèves : un jeune rhétoricien le frappa et lui parut mériter une récompense éminente, pas moins de cent écus de pension. Qu'avait donc fait le jeune écolier pour mériter l'approbation du plus batailleur des hommes? Il avait cité exactement la date de la victoire de Mara-

1. Guizot, *Essai sur l'histoire et l'état actuel de l'instruction publique en France*, p. 92.

thon..... Il eût mieux valu peut-être qu'il exerçât son jugement à distinguer les guerres saintes et justes, comme celle où les Grecs remportèrent la victoire de Marathon, des guerres de domination et de conquêtes qui entraînent les peuples à leur ruine.

Si l'organisation de l'Université rappelait sur certains points la caserne ou le régiment, par d'autres côtés elle se rapprochait du couvent. C'était retomber en plein moyen âge qu'interdire le mariage aux proviseurs et aux censeurs des lycées, aux principaux et aux régents des colléges[1]. (Art. 101.) Par un privilége spécial, les professeurs des lycées avaient le droit de se marier; mais, dans ce cas, ils ne pouvaient élire domicile dans le lycée.

Il ne nous appartient pas de suivre dans ses développements, dans les transformations qu'elle a subies depuis un demi-siècle, l'œuvre de Napoléon Ier. La création du premier empereur était l'exagération de l'idée de l'État. Il semble aujourd'hui qu'on soit disposé quelquefois à tomber dans l'excès contraire et à réduire, jusqu'à l'annihiler presque, la part légitime d'action et d'influence que l'État doit conserver sur l'éducation de la jeunesse, sous peine d'abandonner au hasard, ou ce qui est pire encore, aux passions des partis, la direction intellectuelle des citoyens. N'oublions pas les enseignements de la Révolution, et songeons que l'unité de l'âme de la nation, plus précieuse mille fois que l'unité fictive du territoire, ne peut être conservée qu'au prix d'une éducation commune donnée ou tout au moins inspirée, surveillée, par l'État.

1. La loi de 1802, au contraire, exigeait que les proviseurs, les censeurs, fussent mariés. C'était une manière d'exclure le clergé de l'administration des colléges.

## III

L'instruction primaire n'entra jamais dans les soucis préférés de Napoléon Ier[1]. Le décret de 1808 se contentait de promettre des mesures destinées à assurer le recrutement des instituteurs, notamment la création d'une ou plusieurs classes normales dans l'intérieur des colléges et des lycées. De plus le grand maître devait encourager et breveter les frères des Écoles chrétiennes, tout en surveillant leurs établissements. Enfin, le droit d'établir des écoles fut abandonné aux familles ou aux corporations religieuses, le budget de l'empire ne renfermant point d'article affecté au service de l'enseignement populaire.

La Restauration ne fut guère plus généreuse pour l'instruction du peuple : elle accorda *cinquante mille francs* d'encouragement aux écoles primaires[2]. Cette libéralité dérisoire valait-elle mieux que le silence et l'oubli complets? Une mesure plus importante fut l'institution des comités cantonaux chargés de la surveillance des écoles primaires. Ces comités furent placés, tantôt sous la direction du recteur, tantôt sous l'autorité de l'évêque, au gré des vicissitudes de la politique. Les brevets de capacité étaient délivrés aux membres des congrégations autorisées, sur le simple vu de leurs lettres d'obédience : on devine quel personnel de maîtres pouvait garantir un pareil mode de recrutement.

L'enseignement primaire, si souvent décrété par la

1. Notons cependant la mission qui fut confiée à Cuvier de visiter les écoles d'Allemagne et de Hollande. Notons encore un rapport présenté par Carnot pendant les Cent-Jours.

2. Voyez l'ordonnance du 29 février 1816.

Révolution, n'a été véritablement organisé dans notre pays que par la loi du 28 juin 1833, qui a régi la matière jusqu'en 1850.

L'œuvre de Guizot peut aujourd'hui paraître insuffisante; mais, si on veut la juger avec quelque équité, il est nécessaire de considérer l'état réel de l'instruction primaire, à cette date pourtant si rapprochée de nous. Le *Tableau de l'instruction primaire*, publié en 1837, après une enquête sérieuse, dévoile une situation lamentable. Dans un grand nombre de communes les maires ne savaient pas lire. Il n'y avait souvent qu'une seule école pour quinze, vingt villages. En certains endroits, l'instituteur lui-même ne savait ni lire ni écrire : il pratiquait, sans doute, cette maxime de la méthode Jacotot, qui dit : « Le maître peut enseigner ce qu'il ne sait pas ; » ou plutôt, il se contentait de surveiller ses élèves. L'école n'était qu'un asile, l'instituteur un gardeur d'enfants. La rétribution scolaire, payée par les élèves, était si minime, que le maître, ou bien était misérable, ou bien se voyait forcé de faire plusieurs métiers : il était laboureur, sabotier, cabaretier. L'école, le cabaret et la famille tenaient dans une même salle. Des fonctions si mal rétribuées n'étaient recherchées le plus souvent que par des hommes infirmes, estropiés, incapables de tout autre travail.

Après cela, comment ne pas admirer, en dépit de ses lacunes, la loi de 1833? Désormais il devait y avoir une école par commune, ou tout au moins par groupe de deux ou trois communes. L'État se réservait la nomination des instituteurs et leur assurait un traitement; il est vrai que, en certains endroits, ce traitement ne dépassait pas deux cents francs. Les enfants pauvres devaient être reçus gratuitement; les autres, moyennant une rétribution.

Une des intentions les plus louables du législateur de 1833, c'était l'établissement de l'instruction primaire supérieure, intermédiaire placé entre les écoles de village et

les collèges classiques. « L'instruction primaire *supérieure*, était-il dit, comprend nécessairement, outre toutes les matières de l'enseignement primaire élémentaire, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie et surtout de l'histoire et de la géographie de la France. Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables. » Une école primaire supérieure devait être créée dans les chefs-lieux de département et dans toutes les communes qui avaient plus de six mille âmes de population. La loi fut exécutée en partie: en 1841 cent soixante et une écoles étaient fondées. Mais peu à peu l'indifférence du gouvernement, et surtout la vanité des parents qui préféraient pour leurs enfants de mauvaises études latines à une bonne et solide instruction primaire, découragèrent ces premiers essais. « Le législateur de 1833 avait grande raison de penser qu'une bonne veste vaut mieux qu'un méchant habit: l'erreur était de croire que l'on déciderait les gens à quitter l'habit pour prendre la veste[1]. » Les écoles supérieures furent presque partout annexées aux collèges d'enseignement secondaire: c'était les détruire que supprimer leur indépendance et leur physionomie propre. Le dernier coup leur fut porté par la loi de 1850, qui s'abstint d'en prononcer le nom et qui les condamna par son silence.

Nous n'avons pas la prétention d'entrer dans le détail des innovations que les deux premiers tiers de ce siècle ont vu introduire dans les méthodes de l'instruction primaire. Il faudrait, pour embrasser ce vaste sujet, un livre spécial. L'historien aurait d'abord à noter l'introduction dans nos

1. Cournot, *des Institutions d'instruction publique*, p. 315.

écoles françaises de l'*enseignement mutuel*, que l'Anglais Bell avait lui-même importé de l'Inde, tandis que son compatriote Lancaster imaginait de lui-même des procédés très-analogues[1]. Un grand nombre d'ouvrages publiés sous la Restauration attestent le succès qui accueillit en France le *monitorial system*. Déjà sous l'Empire on avait fait quelques efforts pour emprunter à nos voisins ce mode d'instruction. Cuvier et Noël, chargés d'étudier les établissements publics de la Hollande, rédigèrent en 1812 un rapport officiel sur ce sujet. Dès 1815, plusieurs ouvrages français exposaient avec enthousiasme les avantages de la nouvelle méthode[2]. Il est vrai que les frères des Écoles chrétiennes opposaient aux progrès de la *mutualité* une vive résistance, sous prétexte que le nouveau système était contraire aux règles de leur ordre.

Ce qu'il importerait encore plus de noter, c'est l'attention accordée à l'instruction des tout petits enfants. Les *salles d'asile*, officiellement consacrées par l'ordonnance du 22 décembre 1837, sont devenues les *jardins d'enfants* de notre pays. Des femmes distinguées, et au premier rang une institutrice éminente, Mme Pape-Carpantier, ont cherché à déterminer, dans le fond comme dans la forme, la nature de l'instruction qui convient au premier âge, surtout chez l'enfant du peuple. « Je ne parle, dit l'auteur que nous venons de nommer, que de nos enfants du peuple, dont l'intelligence a été laissée à elle-même, et non de ces heureux

1. Il faut ajouter que l'enseignement mutuel avait été pratiqué dans notre pays longtemps avant que Bell et Lancaster vinssent en systématiser les méthodes. Herbaut, le chevalier Paulet, sont cités pour avoir, dès le dix-huitième siècle, appliqué la mutualité à l'instruction. On pourrait indiquer d'autres précédents encore. Dans son *Essai sur l'instruction* (1819), A. Rendu s'attachait à montrer que la méthode simultanée pratiquée par l'abbé de la Salle avait des rapports avec la méthode mutuelle de Bell et de Lancaster.

2. Voyez les ouvrages suivants : *Plan d'éducation pour les enfants pauvres*, par Al. de Laborde, Paris, 1815; *Nouveau système d'éducation pour les écoles primaires*, par Ch. de Lasteyrie, Paris, 1815, etc.

enfants, nés dans le monde du loisir et de l'instruction[1]. » Tandis qu'on songeait avec raison à donner à l'instruction élémentaire un étage supérieur, en fondant des écoles primaires du second degré, il était bon aussi, dans l'intérêt des petits enfants pauvres auxquels l'éducation de la famille fait presque absolument défaut, que l'on songeât à un asile, à un refuge, où leur âme fût soignée comme leur corps, et qui servît comme de vestibule aux écoles primaires proprement dites.

Que d'innovations heureuses, que de progrès inspirés par une intelligence plus complète de la nature des enfants et des conditions de la société, un observateur attentif n'aurait-il pas à relever dans l'histoire des méthodes pédagogiques appliquées depuis cent ans à l'instruction primaire! Les procédés de Pestalozzi, dans ce qu'ils ont de pratique, ont été recommandés avec mesure ou employés avec discrétion, soit dans les ouvrages théoriques du P. Girard[2], soit dans la pratique des écoles elles-mêmes, par le pasteur Gauthey[3], par Mme Pape-Carpantier. Le P. Girard, disciple indépendant du pédagogue allemand, a su, dans ses travaux, associer à un grand fonds de bon sens une vive sympathie pour l'enfance et une certaine originalité de vues. Il est au premier rang parmi ceux qui ont essayé de vivifier, par de nobles sentiments et de hautes pensées, les études en apparence si humbles des écoles primaires. Le principe essentiel de son système était « de lier toujours à tout travail de la mémoire et du raisonnement une leçon religieuse et morale, un sentiment de l'âme. Ce qui s'appelle

1. Voyez *Enseignement pratique dans les salles d'asile*, Paris, 1877, 6e édit., p. 147. Voyez aussi, du même auteur, *Conseils sur la direction des salles d'asile*.

2. Voyez surtout l'ouvrage intitulé : *de l'Enseignement régulier de la langue maternelle*, 1844.

3. Voyez les ouvrages de Gauthey, *des Changements à apporter au système de l'instruction primaire*, Lausanne, 1833; *de l'Éducation*, par Gauthey, directeur de l'École normale de Courbevoie, Paris, 1854-1856.

ordinairement du nom d'instruction, la lecture, la grammaire, l'analyse du langage, n'est pour lui qu'une forme, un cadre, où il prétend renfermer une à une les principales vérités de la conscience et de la foi, de sorte que l'enseignement élémentaire qu'il donne comprenne toute une éducation religieuse et morale[1]. »

L'historien de la pédagogie populaire au dix-neuvième siècle aurait à noter encore les progrès incessants accomplis dans la conscience publique par l'idée de l'instruction obligatoire. Déjà, en 1833, Cousin, rapporteur de la Chambre des Pairs sur la loi Guizot, s'exprimait ainsi : « Une loi qui ferait de l'instruction primaire une obligation légale ne nous a pas paru plus au-dessus des pouvoirs du législateur que la loi sur la garde nationale, et celle que vous venez de faire sur l'expropriation forcée pour cause d'utilité publique. Si la raison de l'utilité publique suffit au législateur pour toucher à la propriété, pourquoi la raison d'une utilité bien supérieure ne lui suffirait-elle pas pour faire moins, pour exiger que des enfants reçoivent l'instruction indispensable à toute créature humaine afin qu'elle ne devienne pas nuisible à elle-même ou à la société tout entière? » Cousin ajoutait que la commission dont il était le rapporteur n'aurait point reculé devant des mesures sagement combinées pour rendre l'instruction obligatoire, si elle n'avait pas craint de provoquer des difficultés et de faire ajourner par là une loi impatiemment attendue. Les esprits les plus modérés se sont laissé peu à peu gagner et convaincre. La nécessité évidente d'instruire le peuple, l'intérêt social, l'intérêt des familles et des individus, toutes ces considérations ont eu raison des scrupules et des illusions d'un faux libéralisme, et il n'est plus nécessaire de refaire aujourd'hui les plaidoyers éloquents de Carnot dans son projet de 1848, de M. Duruy et de M. Jules Simon. La

1. *Rapport* de Villemain sur l'ouvrage du P. Girard. (Ouvrage cité, p. 11.)

cause est désormais gagnée. Elle obtient des adhésions inespérées. En 1873, Guizot s'exprimait ainsi : « La liberté des consciences et celle des familles sont des faits et des droits qui, dans cette question, doivent être scrupuleusement respectés et garantis; mais, sous la condition de ce respect et de ces garanties, il peut arriver que l'état social et l'état des esprits rendent l'obligation légale, en fait d'instruction primaire, légitime, salutaire et nécessaire. *C'est là que nous en sommes aujourd'hui*. Le mouvement en faveur de l'enseignement obligatoire est sincère, sérieux, national. De puissants exemples l'autorisent et l'encouragent; en Allemagne, en Suisse, en Danemark, dans la plupart des États d'Amérique, l'instruction primaire a ce caractère, et la civilisation en a recueilli d'excellents fruits. La France et son gouvernement *ont raison d'accueillir ce principe*, en y rattachant des garanties efficaces pour le maintien de l'autorité paternelle et la liberté des caractères et des familles[1]. »

Le seul point qui reste à débattre est celui de la sanction pénale qui assurera la pratique du principe[2]. Mais des difficultés d'application ne peuvent désormais compromettre le succès d'une idée qui répond aux aspirations et aux besoins de la société moderne. Il est nécessaire que l'enfant, quel qu'il soit, prenne le chemin de l'école. Le bonheur des individus, la grandeur des peuples est à ce prix.

1. Voyez le *Discours* prononcé par M. Guizot, le 23 avril 1873, à la *Société de l'instruction primaire*.

2. Dès 1838, M. Émile de Girardin proposait comme moyen de coërcition pour rendre l'instruction obligatoire : 1° de priver de l'exercice de ses droits politiques tout contribuable âgé de moins de vingt ans qui ne pourrait justifier, à partir d'une époque définie, qu'il sait lire et écrire; 2° d'attribuer de droit les premiers numéros dans le tirage du recrutement aux hommes ne sachant ni lire ni écrire. (*De l'Instruction publique en France*, p. 52.) — Aux remontrances, à la privation des droits politiques, M. Bréal préférerait une amende de 5, 10 ou 20 francs, selon les cas et les récidives.

## IV

L'instruction primaire, à raison même de son caractère simple et modeste, ne se prête guère aux utopies et aux conceptions téméraires. Sur ce terrain les besoins sont trop pressants, la réalité trop claire, les progrès accomplis encore trop restreints, pour qu'il soit aisé à l'imagination d'enfler ses conceptions et de se perdre dans la chimère. Il en est autrement de l'éducation en général, quand elle se présente à l'esprit des réformateurs modernes comme un moyen de révolution et de transformation sociale. Notre siècle, à ses débuts surtout, a vu surgir un grand nombre de penseurs indépendants et originaux qui ne prétendaient à rien moins qu'à changer la face du monde. Ces constructeurs d'hypothèses, ces aventuriers de la pensée, pour préparer le gouvernement idéal, dont ils rêvaient d'appliquer les lois au bonheur des peuples, ont presque tous combiné des plans d'éducation. Quelques-uns, Cabet par exemple, demandaient, entre autres étrangetés, qu'on brûlât tous les livres anciens et qu'on n'écrivît de livres nouveaux que sur la commande de l'État. Il voulait encore que le code des écoles fût dressé par les enfants eux-mêmes[1]. Victor Considérant, un disciple exalté du fouriérisme, supprimait, non plus les livres, mais la discipline et l'obéissance[2]. L'histoire de la philosophie de l'éducation se compromettrait à s'arrêter trop longtemps sur d'aussi pauvres épisodes de la pensée humaine : elle doit être l'histoire de la raison, non de la folie. Il n'est que juste, cependant, de distinguer et de démêler, au milieu de ce chaos d'opinions et parmi ces efforts qui ne furent sou-

1. *Voyage en Icarie.* Paris, 1842.
2. *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante, dédiée aux mères.* Paris, 1844.

vent que des avortements, les intentions supérieures aux résultats et les aspirations généreuses mal servies par des intelligences incomplètes. Parmi ces hommes, en effet, qui firent tant de bruit dans les quarante premières années de ce siècle, tous n'étaient pas des courtisans de la multitude et des ambitieux vulgaires. Quelques-uns furent des âmes sincères, véritablement éprises de la justice et de la vérité, et il faut savoir reconnaître dans leurs œuvres, à côté des idées fausses et dangereuses, des illusions honorables dans leur naïveté et des intentions pures.

Le saint-simonisme définissait l'éducation « l'ensemble des efforts employés pour approprier chaque génération nouvelle à l'ordre social auquel elle est appelée par la marche de l'humanité[1] ». C'était marquer avec force le contraste des tendances modernes, qui aspirent avant tout à un but terrestre et social, avec les tendances anciennes asservies à des idées surnaturelles. C'était en même temps se séparer des écoles rationalistes qui attribuent à l'individu, outre sa destination relative et sociale, une destinée personnelle et absolue. Les sentiments esthétiques, les méthodes scientifiques, l'activité industrielle, tel est le triple développement auquel doit aviser l'éducation spéciale et professionnelle. Mais au-dessus d'elle, les saint-simoniens plaçaient l'éducation morale, trop négligée à leur gré, et qui devrait consister surtout à développer chez les jeunes gens les facultés sympathiques, affectueuses. Les saint-simoniens comptent peu sur la science et sur les principes abstraits pour assurer parmi les hommes le règne de la moralité. Ils croient que le sentiment est le vrai principe moral, et que l'éducation, par conséquent, doit être essentiellement l'éducation du cœur. Sur bien des points, le

1. Consultez sur ce sujet le livre de M. Ferraz, *Étude sur la philosophie en France au dix-neuvième siècle*, Paris, 1877, p. 48. Dès 1816, Saint-Simon témoignait de ses préoccupations pédagogiques dans une brochure intitulée : *Quelques idées soumises à la Société pour l'instruction élémentaire*

saint-simonisme n'est qu'une contrefaçon du catholicisme. Il emprunterait volontiers au moyen âge son organisation et ses moyens, pour atteindre, il est vrai, un but tout autre. Les vagues effusions de l'âme, la sentimentalité exaltée, dans l'église saint-simonienne, remplacent trop souvent les pratiques réfléchies et les méthodes rationnelles. Mais, par une opposition remarquable, les saint-simoniens mêlent à leurs chimères sentimentales un goût très-vif des applications industrielles : ce sont à la fois des apôtres et des ingénieurs. On a quelque droit de leur attribuer une certaine influence dans l'organisation de l'enseignement professionnel de notre pays. En outre, malgré tout ce qu'il y a de décousu, d'arbitraire, dans leurs conceptions, on peut dire qu'ils ont contribué, pour leur part, à propager le goût de l'instruction, et qu'ils ont été des premiers à ressentir l'une des passions dominantes et la plus noble de toutes les fièvres de notre temps, je veux dire le désir de la distribution universelle des lumières[1].

Fourier, comme Saint-Simon, a eu ses prétentions pédagogiques. Rien de plus étrange que son traité sur l'*Éducation naturelle*. C'est à peine si quelques éclairs de bon sens s'y mêlent à une multitude d'imaginations grotesques. *En harmonie* ou dans le phalanstère, il s'agit de développer les facultés, d'exciter les instincts de l'enfant. Rien de mieux : mais quel est le moyen proposé par le réformateur pour atteindre ce but? c'est de conduire les enfants à l'opéra, ou de les employer à la cuisine! « Le plus puissant ressort sera l'opéra. L'opéra est l'école matérielle d'unité, justice et vérité. » D'autre part, « le cuisinier harmonien devient un savant de premier ordre, sa fonction se trouvant liée avec les sciences de *culture*, de *conserve*, de *chimie*, de *médecine*,

1. Voyez, dans le *Globe* du 1er et du 3 juin 1831, les articles intitulés *Organisation scientifique*.

d'*hygiénique*, d'*économie sanitaire !...* » Fourier, d'autre part, renouvelle les utopies de Platon et confie les enfants à des nourrices publiques. Il condamne absolument l'allaitement maternel[1]. Il est plus raisonnable, lorsque, en dépit de ses déclamations sur l'excellence de la nature, il veut bien reconnaître chez les enfants la diversité des caractères, et divise « les nourrissons et les poupons » en trois classes, « les bénins, les malins, les diablotins ». Rien de plus juste encore que l'attention qu'il accorde à l'éducation des sens et des organes physiques. Mais comment prendre au sérieux un pédagogue qui demande que les nourrices des *séristères*, après avoir exercé l'ouïe, la vue et le toucher des nouveau-nés, leur apprennent encore à faire de la musique avec les doigts des pieds, que l'éducation ordinaire a, paraît-il, le plus grand tort de négliger?

La partie sérieusement originale de la pédagogie de Fourier, c'est le soin qu'il met à utiliser tous les instincts de l'enfant et à provoquer son activité industrielle. N'y a-t-il pas quelque chose à retenir des promenades qu'il ordonne aux enfants de quatre ans à travers les ateliers et les usines, afin que, à la vue de tel ou tel outil, leur vocation particulière s'éveille et se manifeste? Peut-être trouverait-on là un moyen pratique pour empêcher en partie deux choses également détestables, la paresse de tant d'individus inutiles, la vocation manquée de tant d'hommes déclassés. Mais comment admettre que, au lieu de combattre chez l'enfant des penchants tels que le goût de la destruction et le mépris de la propreté, il faille seulement mettre à profit ces instincts, et pour cela employer les enfants destructeurs ou malpropres à des fonctions en rapport avec leur goût, par exemple, à la poursuite des reptiles et des animaux dange-

1. « S'il existait, dit-il, des tribunaux et des codes criminels sur les fautes commises dans le nourrissage et sur les imprudences dont l'enfant est victime, j'estime qu'il faudrait condamner à des peines afflictives les neuf dixièmes des femmes riches qui allaitent leurs enfants. »

reux, ou au curage des égouts? Dans la société rêvée par Fourier, il y aura *les petites hordes* et *les petites bandes* : les hordes, c'est-à-dire les compagnies d'enfants affectées à des travaux immondes ; les bandes, c'est-à-dire la fraction privilégiée de l'enfance et de la jeunesse, celle qui se distingue par son goût pour les fleurs, pour les lettres et pour les arts, pour toutes les choses belles, et dont la fonction essentielle est de conserver ce que Fourier appelle le *charme social*.

Il est difficile de pousser plus loin le respect de la nature que ne le fait l'inventeur du phalanstère. De même que les enfants obéiront à leurs penchants violents ou malpropres, de même les jeunes gens, filles ou garçons, écouteront leurs inclinations chastes ou passionnées. Ils seront distribués en deux corporations : à l'une on demandera une pureté de mœurs conforme à sa vocation ; de l'autre on n'exigera que la franchise, *des mœurs phanérogames*, comme dit Fourier, et la fidélité au moins pendant trois ans!

Il serait inutile d'entrer dans de plus longs détails. L'éducation fouriériste n'est plus une discipline ni une règle : c'est simplement un système d'adhésion complaisante et même de provocation empressée aux instincts que l'enfant tient de la nature. Il ne s'agit plus de diriger, ni de former : il faut seulement émanciper et exciter.

Fourier supprimait la discipline : son contemporain Jacotot supprime le professeur et déclare que « tout homme a reçu de Dieu la faculté de pouvoir s'instruire lui-même ».

Il est quelquefois utile que la vérité soit présentée sous une forme paradoxale : car l'exagération d'un principe vrai peut en faire mieux ressortir la justesse. Mais si le paradoxe est outré, excessif, il discrédite jusqu'aux vérités qu'il veut servir. Tel est le cas des paradoxes de Jacotot : on a oublié les idées fécondes qui sont comme ensevelies dans son système ; on ne se rappelle que les étranges formules qui les enveloppent.

Et comment, en effet, ne pas protester contre des paradoxes aussi insolents que ceux-ci : « Tous les hommes sont également capables d'apprendre. » — « Tout homme peut enseigner, et même enseigner ce qu'il ne sait pas lui-même. » — « Tout est dans tout[1]. »

Jacotot, pour établir qu'on peut enseigner ce qu'on ne sait pas, invoquait sa propre expérience[2]. Il se flattait d'avoir appris à plusieurs élèves la musique et le dessin qu'il ignorait et des langues qu'il connaissait à peine. La vérité est qu'ayant affaire à des jeunes gens intelligents Jacotot avait pu leur faire découvrir, à la façon de Socrate, des choses que Socrate feignait de ne point savoir et que Jacotot ne savait réellement pas. A la racine du paradoxe que nous examinons se cache cet excellent principe que le meilleur enseignement est celui qui encourage les jeunes intelligences à penser par elles-mêmes, non celui qui courbe les esprits sous la parole et la pensée du maître et qui, par des leçons didactiques, étouffe toute liberté, toute spontanéité chez l'élève. Mais rien que pour exciter l'initiative d'un esprit et pour le guider dans la voie où l'on veut qu'il marche librement, il faut beaucoup de science ; et celui-là seul parmi les maîtres est capable d'apprendre à des élèves à se passer de lui qui est très-instruit et très-expérimenté.

La méthode socratique n'est d'ailleurs applicable qu'à des intelligences déliées et actives, et c'est à tort que Jacotot prétend la généraliser. Il faudrait, pour qu'il eût raison de le faire, qu'on lui accordât la vérité d'un autre de ses paradoxes, celui de l'égalité de tous les esprits. Il est vrai qu'ici Jacotot corrigeait en partie son erreur en déclarant que la différence des volontés vient promptement détruire l'égalité naturelle des intelligences.

1. *Enseignement universel*, Paris, 1823.

2. Voyez une bonne discussion de ce paradoxe dans le livre déjà cité de M. R. Hebert Quick, *Essays on educational reformers*, p. 201.

Le plus fameux des paradoxes de Jacotot, c'est la formule : « Tout est dans tout. » Tout le latin serait dans une page de latin ; toute la musique, dans un morceau de musique ; toute l'arithmétique, dans une règle de calcul. Pratiquement, Jacotot faisait apprendre à ses élèves les six premiers livres du *Télémaque*. Sur ce texte, une fois appris, et qu'on récitait deux fois par semaine, on faisait toute sorte d'exercices, qui devaient suffire pour la connaissance complète de la langue française. De même l'*Epitome historiæ sacræ*, mis entre les mains de l'élève et appris en deux mois, était à peu près l'unique instrument des études latines. Au fond, et en écartant des exagérations vraiment étranges, Jacotot pensait avec raison qu'il faut, comme il le disait lui-même, « bien apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste. »

Le ridicule a fait justice des bizarreries, des excentricités verbales de Jacotot ; mais il appartenait à l'illustre fondateur du positivisme français, à Auguste Comte, de dégager de l'étrange affirmation *tout est dans tout* ce qu'elle renfermait de vrai et d'utile, à savoir que toutes les sciences sont dans une étroite dépendance l'une par rapport à l'autre et que toutes les connaissances se tiennent.

Auguste Comte avait annoncé, entre autres travaux qu'il n'a pas exécutés, un traité spécial sur l'éducation positive, « grand sujet, disait-il, qui n'a pas encore été abordé d'une manière convenablement systématique[1]. » Cette promesse des dernières pages du *Cours de philosophie positive* n'a pas été tenue. Mais on peut retrouver quelques-uns des principes qui auraient sans doute guidé Auguste Comte dans sa construction pédagogique.

Historiquement, Comte rendait justice aux résultats des systèmes du passé. « Le catholicisme, disait-il, fut le promoteur le plus efficace du développement populaire de l'in-

1. *Cours de philosophie positive*, 1864, t. VI, p. 771.

telligence humaine[1]. » Voici encore son jugement sur les jésuites : « Les efforts de cette intelligente corporation, afin d'acquérir ou de conserver la direction, de plus en plus exclusive, de l'instruction publique, l'ont partout entraînée à concourir puissamment elle-même à la propagation croissante du mouvement mental, par un enseignement continu, qui, malgré son extrême imperfection, n'en devait pas moins bientôt se tourner nécessairement, soit chez les élèves, soit jusque chez les maîtres, contre la destination primitive de ce système contradictoire[2]. » La contradiction, selon Comte, provenait de l'opposition du but et des moyens : le but, qui était de s'opposer au progrès, à l'évolution finale de l'humanité ; les moyens, par lesquels, sans le vouloir, les jésuites ont concouru à ce progrès, en éclairant à leur manière les générations qui se succédaient dans leurs écoles.

Théoriquement, c'est l'évolution naturelle et spécifique de l'humanité que Comte aurait prise pour guide. « L'éducation individuelle ne peut être suffisamment appréciée que d'après sa conformité nécessaire avec l'évolution collective. » Le positivisme représentant, aux yeux de Comte, le degré suprême de l'évolution de l'humanité, l'éducation nouvelle doit être *positive*. « Les bons esprits reconnaissent unanimement la nécessité de remplacer notre éducation européenne, œuvre essentiellement théologique, métaphysique et littéraire, par une éducation *positive*, conforme à l'esprit de notre époque et adaptée aux besoins de la civilisation moderne[3]. » L'enseignement de la science, tel sera la fondement de l'éducation. Mais cet enseignement

1. *Cours de philosophie positive*, t. V, p. 258.
2. *Ibid.*, t. V, p. 415. « Toute l'habileté de la tactique des jésuites n'a pu réellement jamais produire ou agréger un seul homme de génie, parce qu'aucun éminent penseur ne voulait subordonner son indépendance mentale à une politique où la science était nécessairement subalternisée. » (T. VI, p. 228.)
3. *Ibid.*, t. I, p. 35,

ne portera ses fruits qu'à une condition : c'est qu'on sorte enfin de « la spécialité exclusive, de l'isolement trop prononcé, qui caractérise encore notre manière de concevoir et de cultiver les sciences. » Le *Cours de philosophie positive* avait précisément pour but de remédier à l'influence délétère de la trop grande spécialisation des recherches, en établissant les rapports et la hiérarchie des sciences. Nous avons déjà dit, à propos des idées pédagogiques de Diderot, qui peut passer, sur certains points, pour un ancêtre du fondateur de la philosophie positive, comment et pourquoi Auguste Comte plaçait les mathématiques à la base de l'initiation scientifique. Élève de Descartes sans le vouloir, Comte pensait, comme l'auteur du *Discours de la méthode,* que les mathématiques seules peuvent être pour l'esprit une école de précision et de fermeté.

Ajoutons enfin que Comte rêvait une éducation universelle, qui fût la même pour tous les hommes et qui, comme l'éducation catholique, présentât un fonds homogène. « La première condition essentielle de l'éducation positive, à la fois intellectuelle et morale, doit consister dans sa rigoureuse universalité[1]. » Comte se plaint, par suite, de l'indifférence que les classes dirigeantes témoignent à l'instruction du peuple. « Rien n'est plus propre à caractériser profondément l'anarchie actuelle que la honteuse incurie avec laquelle les classes supérieures considèrent habituellement aujourd'hui l'absence totale d'éducation populaire, dont la prolongation exagérée menace pourtant d'exercer sur leur sort prochain une effroyable réaction. » Ne nous imaginons pourtant pas que Comte soit partisan des dogmes révolutionnaires relatifs à l'égalité de l'instruction. Il sait qu'il y a entre les hommes des différences d'aptitude et de loisir. Il en conclut que l'éducation comportera des degrés, non dans la qualité, si je puis dire, mais dans la quantité des

1. *Cours de philosophie positive*, t. V, p. 459.

études. L'éducation sera la même pour tous, mais elle sera, selon les cas, plus ou moins détaillée et approfondie : elle offrira seulement « des variétés d'extension dans un système constamment semblable et identique ».

Il est à regretter que Comte n'ait pas donné de plus amples explications sur la nature et la pratique de cette éducation positive, à la fois industrielle, esthétique, scientifique et philosophique, où l'essor moral correspondrait sans cesse au progrès intellectuel. Ses disciples ne semblent pas avoir encore songé à tirer parti des principes qu'il a posés. Quand on a cité un travail de M. Robin, on a indiqué à peu près toutes les contributions fournies à la pédagogie par l'école positiviste contemporaine[1].

En dehors des systèmes saint-simonien, fouriériste et positiviste, en dehors des écoles rationalistes et universitaires, l'histoire de la pédagogie du dix-neuvième siècle en France présente encore soit les essais de quelques esprits libres, qui font bande à part, soit les efforts des adhérents du traditionalisme religieux.

Bastiat mérite une place parmi ces penseurs indépendants pour son célèbre pamphlet: *Baccalauréat et socialisme*[2]. Il y demandait, avec plus de verve que de bon sens, la *suppression des grades universitaires*. Au fond, par-delà le baccalauréat, c'est le système d'instruction classique dont le baccalauréat est la sanction que Bastiat accuse et condamne. « Le latin est-il un instrument nécessaire à l'acquisition des connaissances?... N'est-il pas étrange que nous passions toute notre jeunesse à nous rendre maîtres d'un instrument qui n'est plus bon à rien, — ou pas à grand' chose? Que dirions-nous, si, à Saint-Cyr, pour préparer la

1. *L'Instruction et l'éducation*, Paris, 1877. L'auteur y insiste surtout sur la nécessité des études morales à tous les degrés de l'enseignement, et sur l'importance des études sociales en général.

2. Voyez *Œuvres complètes* de Frédéric Bastiat, 3e édit. Paris, 1873, t. IV, p. 442.

jeunesse aux sciences militaires modernes, on lui enseignait exclusivement à lancer des pierres avec la fronde? » Pour d'autres raisons que le fameux abbé Gaume, Bastiat prononce sur les études classiques le même jugement: « Elles ont perverti le jugement et la moralité de notre pays. Elles font des pédants, d'affreux petits rhéteurs, des turbulents factieux[1]. » Est-il besoin de répondre à Bastiat que la littérature grecque et latine sont bien innocentes de tout le mal qu'il leur impute et que les œuvres d'un Aristote et d'un Démosthène, d'un Virgile et d'un Tacite, ne sont pas, comme il le dit, l'expression « des sentiments et des opinions d'un peuple de brigands et d'esclaves ». Bastiat raisonne d'ailleurs comme si les études latines et grecques constituaient *exclusivement* l'instruction classique. Il se donne vraiment trop beau jeu en supposant qu'aucun correctif n'est fourni par la littérature française, par les sciences, par l'histoire, par la philosophie, à ce que les lettres anciennes peuvent contenir d'inspirations fausses et de leçons mal appropriées à notre temps.

Bastiat triomphe aussi trop aisément des défauts de l'ancienne Université, comme s'il était question d'éterniser ces défauts. Que Rollin, par exemple, ait eu des naïvetés prodigieuses, des préjugés qui font sourire: personne ne le conteste. Et qu'importe cela aux études classiques, telles que les conçoit l'esprit libéral de notre temps? Ajoutons que Rollin lui-même mériterait d'être défendu contre la caricature que Bastiat a tracée de cet excellent humaniste: « A quel degré d'abjection intellectuelle et morale la longue fréquentation de l'antiquité n'avait-elle pas réduit ce bonhomme Rollin? On ne peut lire ses livres sans se sentir saisi de tristesse et de pitié. On ne sait s'il est chrétien ou païen, tant il se montre impartial entre Dieu et les dieux.... Sur sa physionomie placide on voit toujours

1. *Œuvres*, etc., t. IV, p. 446.

errer l'ombre des passions guerrières : il ne parle que de javelots, d'épées et de catapultes[1]. »

On comprend maintenant ce que Bastiat reproche au baccalauréat : c'est que le baccalauréat oblige même les institutions libres, ecclésiastiques ou laïques, à suivre les méthodes reçues, à se soumettre au programme officiel. « Donnez à un homme la collation des grades, et, tout en nous laissant libres d'enseigner, l'enseignement sera de fait dans la servitude. » La campagne entreprise par Bastiat contre les grades n'est donc qu'un détour pour attaquer l'enseignement lui-même. S'il avait parlé autrement qu'en pamphlétaire et en humoriste, Bastiat aurait dit simplement aux représentants de la république de 1848 : « Conservez le baccalauréat, si vous voulez ; mais, de grâce, changez les méthodes de l'enseignement secondaire. »

Ce qui distingue profondément Bastiat de ceux de ses contemporains qui demandaient et qui, quelques années plus tard, obtinrent la liberté de l'enseignement, c'est qu'il entrevoit comme conséquence de cette liberté, non l'asservissement de la société au clergé, mais le progrès et l'émancipation du clergé lui-même : « Sous un régime libre, ce n'est pas le clergé qui fera la conquête de l'enseignement, mais l'enseignement qui fera la conquête du clergé, ce n'est pas le clergé qui frappera le siècle à son effigie, mais le siècle qui fera le clergé à son image. » Une expérience qui date déjà de près de trente ans ne donne-t-elle pas le droit de dire aujourd'hui que Bastiat, en parlant ainsi, cédait à de généreuses illusions? La grande rénovation religieuse « qui seule peut désormais satisfaire les consciences et sauver la société » et que Bastiat appelait de tous ses vœux, cette rénovation désirable n'est pas venue. Tout au contraire des espérances de Bastiat, le clergé n'a profité de

1. *Œuvres*, etc., t. IV, p. 458.

la liberté d'enseigner qui lui était donnée que pour reprendre avec plus de ferveur la route du passé.

On pourrait citer en grand nombre les ouvrages pédagogiques où les partisans de la tradition ont, de notre temps, rajeuni avec conviction, et quelquefois avec talent, le vieux sujet de l'éducation classique. Il semble pourtant que les membres du clergé se soient plus préoccupés de guerroyer contre les universitaires et de défendre la liberté de l'enseignement, que de déterminer avec exactitude les méthodes pédagogiques. Nous ne ferons une exception que pour Mgr Dupanloup.

De tous les écrivains ecclésiastiques de notre siècle, celui qui a le plus passionnément étudié les questions d'éducation, c'est, à n'en pas douter, Mgr Dupanloup. Des œuvres considérables témoignent du zèle pédagogique de l'éloquent prélat[1]. Seulement elles ont été composées avec plus de fougue que de réflexion, et elles trahissent le zèle de l'apologiste chrétien plus qu'elles ne s'inspirent d'un amour impartial de la vérité. Les violences du langage et les exagérations de la pensée empêchent trop souvent le lecteur d'y goûter, comme il conviendrait, l'inspiration morale et religieuse d'où sont sortis ces livres de foi ardente et profonde, mais de plus de foi que de charité. Malgré leur longueur et leurs vastes proportions, ces livres sont des pamphlets, des œuvres de combat. Qu'on se garde de les prendre pour des traités scientifiques. La sérénité y manque, et, dès le début, on s'y sent enveloppé d'une atmosphère troublée et orageuse.

« Ma vie presque entière, dit l'auteur, s'est passée à élever la jeunesse.... Si mes cheveux ont blanchi avant le temps, c'est au service de l'enfance. » L'expérience de l'enseignement ne lui a donc pas fait défaut : mais cette

1. *De l'Éducation*, 3 vol. Paris, 1851; 9e édit., 1872. *De la haute éducation intellectuelle*, 3 vol., Paris, nouvelle édition, 1870.

expérience a été mal faite sans doute, puisque, arrivé au terme de sa carrière, ce pédagogue peu enthousiaste s'écrie qu'il n'y a aucun plaisir à chercher dans les fonctions d'instituteur de la jeunesse. « On trouve, dit-il, dans ce ministère, de grandes peines; quelquefois, si on en est digne, si on s'y consume, on peut y rencontrer des consolations, mais du plaisir, jamais! » L'arrêt est sévère et absolu, mais il se retourne en partie contre celui qui le prononce. Nous nous défierons toujours, quant à nous, d'un pédagogue qui déclare qu'aucune douceur ne se mêle aux fatigues de l'enseignement et qui condamne les maîtres de la jeunesse à une vie toute de sacrifice et d'amertume.

C'est que, aux yeux de Mgr Dupanloup, l'éducation doit être surtout une lutte, une lutte contre les parents, contre les enfants, contre le siècle. Bien que deux chapitres de son livre portent ce beau titre : *De l'enfant et du respect qui est dû à la dignité et à la liberté de sa nature,* ce sont surtout les défauts, non les qualités des enfants, qui frappent Mgr Dupanloup. Il frémit en pensant à leur légèreté, à leur curiosité, à leur sensualité, à leur orgueil. Aussi se défie-t-il de l'éloge employé comme moyen de discipline : « En louant vos élèves, dit-il aux maîtres, n'avez-vous pas une crainte, celle d'exciter leur orgueil? L'orgueil des écoliers, s'écrie-t-il, est un mal terrible; il commence en troisième, se développe en seconde; il éclate en rhétorique, il s'affermit en philosophie! » Bienheureuses les classes de grammaire qui sont, paraît-il, à l'abri du fléau!...

Pour combattre, pour réprimer ces mauvais instincts, Mgr Dupanloup propose parfois des moyens un peu sévères. Ce n'est pas qu'il approuve les châtiments matériels : il les supprime, au contraire, ou bien, s'il les conserve, il en adoucit au moins le nom. Ce que dans les colléges on appelle brutalement « cachot », il l'appelle, d'un terme aimable et presque poétique, « chambre de réflexion »; mais il abuse de la surveillance, de la compression. Parfois aussi, il

recommande des moyens un peu naïfs et dont l'efficacité peut sembler douteuse. Pour venir à bout de cet orgueil qui l'effraie tant, il compte beaucoup, par exemple, sur l'étude du latin. « La tentation ne vient pas, dit-il, de se croire un génie en vers latins.... » Arguments imprévus dont ne s'étaient pas encore avisés les défenseurs de la versification latine!

Une trop grande défiance des sciences et particulièrement des mathématiques; des attaques vraiment surprenantes contre l'École polytechnique, représentée « comme une des causes les plus puissantes de l'abaissement littéraire en France[1] »; une hostilité non dissimulée contre les établissements universitaires, considérés comme des maisons sans religion et sans discipline; les petits séminaires proposés comme des modèles pour l'instruction comme pour l'éducation de la jeunesse; de singuliers préjugés contre toute éducation sécularisée[2], et particulièrement à l'égard des professeurs de morale qui, « d'après lui, ne provoquent que des éclats de rire »; d'intolérables violences à l'endroit des partisans de l'instruction gratuite et obligatoire, qu'il appelle « des réformateurs sauvages[3] »; en un mot, l'esprit ecclésiastique dans ce qu'il a de plus absolu et de plus hautain : voilà pour le mal, dans un livre qui manque de modération et de mesure et où je ne sais quel accent de colère compromet même les jugements les mieux motivés. On est tout surpris lorsque, arrivé au bout de ces longues invectives, on entend des paroles de paix sur les lèvres de l'ardent évêque, lorsque, d'une voix où retentit encore l'écho de tant de menaces et d'anathèmes, il conclut ainsi : « Cessons de nous faire la guerre[4] !... »

Le bien, c'est d'abord un sentiment assez vif de l'utilité

1. *De l'Éducation*, t. I, p. 372.
2. « On a supprimé l'éducation en la sécularisant. » (*Ibid.*, p. 125.)
3. *Ibid.*, p. 245.
4. *Ibid.*, p. 401.

des lettres classiques : Mgr Dupanloup les a défendues avec énergie contre l'abbé Gaume, contre ces chrétiens absolus qui demandent l'expulsion des auteurs grecs ou latins, et qui, déclarant ouverte la succession des littératures profanes, prétendent introniser à leur place l'unique littérature des Pères de l'Église[1]. Le bien, c'est aussi une chaleureuse défense de la philosophie, de la philosophie spiritualiste et chrétienne, appelée à figurer dans le programme d'une éducation complète. Sur ce point, le théologien s'est montré plus généreux et plus libéral que quelques-uns des ministres du second empire. Ce sont encore des protestations très-vives contre une instruction de pure mémoire qui n'aurait d'autre instrument que les *Manuels* et d'autre but que le baccalauréat. C'est enfin, et sans qu'il soit nécessaire d'insister sur des considérations plus éloquentes que nouvelles, tout ce qui concerne la discipline et l'éducation de certaines vertus morales.

## V

Notre siècle, comme les précédents, a vu en grand nombre les femmes pédagogues. Nous avons déjà caractérisé, en la rattachant à Rousseau, la plus illustre d'entre elles, Mme Necker de Saussure[2]. Mais, avec le même zèle, sinon avec la même profondeur, que l'auteur de l'*Éducation progressive,* une légion de femmes distinguées ont écrit sur la pédagogie; de sorte que, par un contraste remarquable, ce sont les femmes, dont l'éducation est pourtant moins soignée que celle des hommes, qui de notre temps semblent le plus s'intéresser à l'éducation de la jeunesse.

1. Voyez *le Ver rongeur des sociétés modernes ou le paganisme dans l'éducation.* Paris, 1851; et les *Lettres* de Mgr Dupanloup sur le même sujet.

2. Voyez plus haut, pp. 134-137.

Vingt-cinq années d'expérience soit à la cour de Louis XV, soit dans le pensionnat de Saint-Germain, qu'elle fonda sous la Révolution, soit enfin dans la maison d'Écouen, dont Napoléon Ier lui confia la direction : tels sont les titres qui assurent tout de suite à Mme Campan quelque autorité en matière pédagogique[1]. Ajoutons que le bon sens, un esprit méthodique et prudent, en un mot, des qualités plus raisonnables que brillantes dirigèrent cette longue expérience personnelle. De la part d'une institutrice, d'une directrice d'école, on s'attendrait à des préjugés en faveur de l'éducation publique des pensionnats. Ce qui nous donne tout de suite confiance, c'est que Mme Campan, tout au contraire, apprécie mieux que personne les avantages de l'éducation maternelle[2]. Rien ne lui paraît au-dessus d'une mère gouvernante « qui ne veille pas, qui se lève de bonne heure », qui se consacre enfin résolûment au grand devoir dont elle est chargée. « Il n'y a point de pension, quelque bien tenue qu'elle soit, il n'y a point de couvent, quelle que soit sa pieuse règle, qui puissent donner une éducation comparable à celle qu'une jeune fille reçoit de sa mère, quand elle est instruite et qu'elle trouve sa plus douce occupation et sa vraie gloire dans l'éducation de sa fille[3]. » Mme Campan fait d'ailleurs remarquer aux mères institutrices de leurs filles tout ce qu'une pareille charge comporte d'obligations. Trop souvent la mère qui garde jalousement sa fille auprès d'elle n'est pas capable de l'élever. On n'a alors de l'éducation domestique que les apparences, et, comme le dit finement Mme Campan, « ce n'est plus l'*éducation maternelle*, ce n'est que l'*éducation au logis*. »

Avec de tels principes, on devine ce que devait être l'éducation publique aux mains de Mme Campan : c'était

1. Voyez *de l'Éducation*, par Mme Campan, suivi des *Conseils aux jeunes filles*, etc. Ouvrages publiés par F. Barrière. 2 vol., Paris, 1824.
2. *Ibid.*, t. I, p. 144.
3. *Ibid.*, t. I, p. 138.

une éducation qui, en dépit des conditions faites aux jeunes filles par l'éloignement de leurs parents et aux maîtresses par le grand nombre de leurs élèves, se rapprochait le plus possible de l'éducation domestique. Aux grands internats qu'elle avait gouvernés avec succès M^me Campan préférait les pensions d'externes, ce qu'elle appelait les « pensions de jour ». Elle ne voulait dans chaque classe qu'un petit nombre d'élèves. D'autre part, elle élevait les jeunes filles dans des habitudes simples, en les initiant aux détails du ménage autant que le comportait le régime d'une institution publique. « Dans la maison d'Écouen, les élèves s'exerçaient à tous les genres de couture; elles faisaient elles-mêmes leurs robes et leurs chemises, balayaient leurs classes, servaient à table à tour de rôle, donnaient et recevaient leur linge, écrivaient pour la maison les moindres mémoires de dépenses. » M^me Campan voulut même aller plus loin : elle essaya de faire apprendre à ses jeunes filles à blanchir, à repasser, à conserver des légumes pour l'hiver, à faire des confitures, du raisiné. Mais l'expérience tentée ne réussit pas : « Je me repentis promptement de confier à leurs fers chauds et mal assurés des mousselines, et à leur inévitable friandise des fruits et du sucre[1]. »

Le système de récompenses et de punitions que M^me Campan avait adopté, à Saint-Germain et à Écouen, témoigne d'un esprit ingénieux. Elles avaient le plus souvent pour principe l'amour-propre. Ainsi la plus grande pénitence consistait pour la jeune fille coupable « dans la perte de sa ceinture ». M^me Campan, pour donner plus de gravité à ce châtiment en apparence puéril, avait imaginé une sorte de dégradation publique : l'effet fut tel, qu'il fallût y renoncer. Une autre punition était de dîner à part, à une table que l'on appelait *la table de bois* parce qu'on y était servi sans nappe. Quant aux récompenses, M^me Campan,

1. *De l'Éducation*, t. I, p. 283.

s'inspirant d'une idée de l'abbé de Saint-Pierre, avait institué des prix de douceur et de bonté qui se décernaient au scrutin. Une rose était le symbole de cette récompense. Mais l'émulation excitée fut si vive, les rivalités si ardentes, le désespoir des vaincues si navrant, que Mme Campan, pour échapper aux crises nerveuses, aux évanouissements qui suivaient les distributions de prix, dût encore abandonner cet usage. A Écouen, la récompense suprême, accordée deux fois par an aux élèves les plus méritantes, « fut la plantation d'un arbre dans le parc de la maison : une inscription placée sur chacun de ces arbres portait le nom de la jeune fille qui l'avait planté[1]. » On ne peut imaginer jusqu'à quel point cet honneur était recherché. Par là encore, Mme Campan obtenait ce résultat d'attacher le souvenir des jeunes filles à la maison où grandissaient les arbres qui portaient leurs noms :

*.....Crescent illæ, crescetis, amores!*

Le but que se proposait Mme Campan dans l'éducation des femmes était surtout l'acquisition des qualités utiles. Voici comment elle le définit, dans l'avant-propos de son traité *de l'Éducation* : « Il faut qu'une solide instruction rende les femmes dignes d'apprécier les talents et les vertus de leurs maris, de conserver leur fortune par une sage économie, de partager leur élévation sans une ridicule ostentation, de les consoler dans la disgrâce, de former leurs filles dans toutes les vertus inséparables de leur sexe, et de diriger les premières années de leurs fils. »

On pourrait croire que Mme Campan, qui avait débuté par être la lectrice des trois filles de Louis XV, et qui ne fut guère entourée que de personnes riches ou d'assez grande condition, n'eût jamais le goût ou le loisir de penser à

1. *De l'Éducation*, t. I, p. 259.

l'instruction populaire. Il n'en est rien, comme en témoignent ses *Conseils aux jeunes filles, ouvrage destiné aux écoles élémentaires.* « On n'a point lieu de craindre que les filles des gens riches manquent jamais de livres pour les instruire et de gouvernantes pour les diriger. Il n'en est point ainsi des enfants qui appartiennent à des classes peu fortunées.... J'ai vu de près combien l'éducation des filles du peuple de la campagne était incomplète et négligée.... C'est donc pour elles que j'ai tracé ce petit ouvrage[1]. » L'ouvrage lui-même n'a peut-être pas le ton qui conviendrait ni toute la simplicité que l'auteur aurait voulu lui donner; mais il faut savoir gré à Mme Campan de ses intentions, et nous comptons parmi ses meilleurs titres à l'estime de la postérité l'effort qu'elle a fait sur ses vieux jours pour devenir, au moins dans ses écrits, une simple maîtresse d'école et une institutrice de village[2].

C'est le souvenir des éducations qu'elle avait conduites elle-même, c'est la pratique familière et la compétence personnelle, qui recommandent les ouvrages de Mme Campan; c'est, au contraire, par les hautes réflexions et les principes généraux que se distingue le beau livre, malheureusement incomplet, de Mme de Rémusat, l'*Essai sur l'éducation des femmes*[3]. Dans ces études de philosophie morale sur la condition et la destinée de son sexe, l'auteur insiste sur la nécessité d'approprier l'éducation féminine aux conditions de la société nouvelle, et d'en finir avec des usages et des préjugés vieillis. Femme de raison plus encore que de sentiment, elle veut que l'instruction des femmes devienne grave et sévère. « Je ne vois aucun motif de les traiter moins sérieusement que les hommes, de leur dénaturer la

1. *De l'Éducation*, etc., t. I, pp. 301, 302.

2. Mme Campan, à l'imitation de Mme de Genlis, avait composé un *Théâtre pour les jeunes personnes ;* ces petites comédies furent représentées à Saint-Germain. On lui doit encore des *Essais de morale.*

3. *Essai sur l'éducation des femmes*, par Mme la comtesse de Rémusat, avec une préface de Charles de Rémusat. Paris, 1824.

vérité sous la forme d'un préjugé, le devoir sous l'apparence d'une superstition, pour qu'elles acceptent et le devoir et la vérité. » Le penchant des femmes étant de mêler à tout la sensibilité et de ne se décider à l'action que « quand on les convie au bonheur d'un autre », Mme de Rémusat estime qu'il convient de lutter contre l'excès de ces tendances sentimentales, et pour cela de pratiquer les préceptes de Fénelon : « Il faut mener les filles par la raison autant qu'on peut. » Aussi n'est-ce plus par le mot impérieux : *il faut*, c'est par le mot obligatoire : *vous devez*, que la mère doit conduire et gouverner ses filles [1].

Mme de Rémusat s'inspire à la fois d'une conception élevée de la nature humaine, et d'une vive intelligence des conditions pratiques de l'avenir social. « Nous touchons au temps où tout Français sera citoyen.... La destinée d'une femme est à son tour comprise dans ces deux termes : *épouse et mère d'un citoyen* [2]. » D'autre part, considérée en elle-même et dans la dignité de sa nature, la femme est un être libre, et sa liberté ne doit être réglée que par la conscience. C'est la conscience qui doit être substituée comme principe de conduite « aux volontés despotiques et superficielles », dont on a jusqu'ici abusé dans l'art de l'éducation. Mme de Rémusat avait lu Kant ; tout au moins elle parle du devoir, comme si elle l'avait lu [3] : « Qu'en toute occasion ces mots : *je dois,* reparaissent dans les discours de la mère. »

L'esprit philosophique ne fait pas défaut non plus aux *Lettres sur l'éducation* de Mme Guizot [4]. La lettre XII tout entière est un plaidoyer en faveur de l'innocence relative

1. *Essai*, etc., p. 111.
2. *Ibid.*, etc., p. 87.
3. « La notion du juste et de l'injuste est une de ces idées nécessaires que les philosophes allemands regardent comme essentielles à notre nature. » (*Ibid.*, etc., p. 123.)
4. *Éducation domestique ou lettres de famille sur l'éducation*. 2 vol., Paris, 1826.

de l'enfant. Ce qui est mauvais dans le penchant déréglé, ce n'est pas le penchant, c'est le dérèglement. Tel est le principe que Mme Guizot développe avec une ampleur magistrale. « Les penchants de l'être sensible sont en eux-mêmes ce qu'ils doivent être. On a dit : « L'homme ne sau- « rait être vertueux, s'il ne dompte ses penchants : donc « ses penchants sont mauvais, donc ils conduisent néces- « sairement au mal. » L'arbre ne saurait produire de bons fruits, si en l'élaguant on n'arrêtait l'essor déréglé de la séve : la séve est-elle pour cela mauvaise à l'arbre[1] ? »

Ce qui donne un grand prix au travail de Mme Guizot, c'est que, à part les considérations générales et les réflexions philosophiques, on y rencontre en grand nombre les expériences circonstanciées, les observations de détail, que comporte un traité de bonne pédagogie. Comme la psychologie de l'enfant, la pédagogie elle-même, au moins dans ses premiers chapitres, doit être méditée et écrite auprès d'un berceau, ou, pour mieux dire, auprès de plusieurs berceaux. Mme Guizot marque avec force l'importance des premières années où se noue la destinée future de l'enfant. « Dans ces organes imparfaits, dans cette intelligence incomplète, sont renfermés, depuis le premier moment de son existence, les germes de ce qui doit jamais en sortir de meilleur ou de plus mauvais : l'homme n'aura pas, dans tout le cours de sa vie, un mouvement qui n'appartienne à cette nature dont tous les traits sont déjà ébauchés dans l'enfant. L'enfant ne recevra pas une impression un peu vive, un peu durable, une forme quelconque dont l'effet ne doive influer sur la vie de l'homme[2]. » En même temps qu'elle voit dans l'enfant l'esquisse de l'homme, Mme Guizot reconnaît, avec une finesse remarquable de sens psychologique, ce qui distingue, ce qui caractérise la nature irré-

1. *Éducation domestique*, etc., t. I, p. 153.
2. *Ibid.*, p. 6.

fléchie, inconsidérée de l'enfant. Quoi de plus juste que cette observation : « Nous nous trompons souvent, en attribuant aux actions des enfants, parce qu'elles sont analogues aux nôtres, des motifs semblables à ceux qui nous guident nous-mêmes? » Quoi de mieux observé que l'exemple que Mme Guizot cite à l'appui : « Louise, dans je ne sais quel transport, laisse là ses jeux, vient se jeter à mon cou, ne peut se lasser de m'embrasser? Il semble que tout mon cœur de mère ne pourra suffire à répondre à la vivacité de ses caresses : elle me quitte, et du même mouvement folâtre s'en va baiser sa poupée ou le bras de fauteuil qu'elle rencontre sur son chemin [1]. »

Une éducation libérale, qui admet la lecture des romans sévèrement condamnés par Mme Necker de Saussure, qui n'interdit pas le théâtre; une éducation forte, qui n'affaiblit pas les enfants par trop de complaisance, qui leur enseigne à agir par eux-mêmes, qui les met en garde contre la frivolité, qui leur donne l'habitude du courage; une éducation solide, qui dédaigne les méthodes trop faciles; une éducation tolérante, qui, pour prévenir les haines religieuses, veut former d'abord chez les enfants l'idée universelle de Dieu avant de les initier aux dogmes particuliers des religions positives; enfin, une éducation rationnelle en même temps que religieuse, qui ne sépare pas la religion de la morale, qui se fonde sur l'idée du devoir, « la seule base d'une éducation complète, » et non sur l'unique mobile de l'intérêt : tel est, dans ses lignes principales, le système de Mme Guizot.

Le trait caractéristique et général des femmes pédagogues que nous venons de nommer, c'est qu'elles se préoccupent de l'éducation de leurs fils non moins que de celle de leurs filles. Elles témoignent par là, sans en avoir conscience peut-être, du rôle nouveau que l'avenir réserve à la femme

1. *Éducation domestique*, etc., t. I, p. 6.

et par suite à la famille dans l'éducation générale. Au temps où l'on s'en remettait complétement aux ordres religieux du soin d'élever les jeunes générations, la famille se laissait exclure de ce qui est pourtant sa première raison d'être, son premier devoir, l'éducation des enfants. Aujourd'hui, et cette tendance ira en se fortifiant de plus en plus, les esprits impartiaux, les esprits désintéressés des querelles passagères qui agitent l'humanité, comprennent que la famille est destinée à remplacer le couvent, le cloître, sous quelque forme qu'il se déguise. L'instruction sera toujours donnée en commun, parce que l'instruction publique offre des avantages considérables que personne ne songe à contester, et par l'instruction les maîtres de la jeunesse collaboreront à son éducation. Mais le premier rôle dans le développement du caractère et des qualités morales sera de plus en plus dévolu aux parents.

C'est l'honneur de notre siècle d'avoir déjà sensiblement accru dans le gouvernement de l'éducation l'influence de la famille. Les parents ont pris plus au sérieux leur rôle. Ils paraissent moins pressés qu'autrefois de se débarrasser de leurs enfants et de les exiler de la maison paternelle. Les internats ont peut-être trop de succès encore; mais, pour les filles surtout, il y a progrès : l'usage n'est plus aussi général de les envoyer au couvent. « Combien étaient à plaindre ces faibles créatures, séparées de leur mère à leur naissance, reléguées ensuite dans un triste cloître!... Au sortir de son couvent, la jeune fille va enfin connaître sa mère; mais quel exemple présentera à cette innocente victime de l'usage l'intérieur d'une famille, où elle ne trouvera de commun qu'un même nom porté par deux personnes absolument étrangères l'une à l'autre? Que devra-t-elle conclure de ces deux vies si complétement séparées, de ces liaisons presque toutes différentes[1]? » Tel est le tableau

1. *Essai sur l'éducation des femmes*, p. 58.

que nous trace de la vie des jeunes filles au dix-huitième siècle l'auteur de l'*Essai sur l'éducation des femmes*, M^me de Rémusat. N'est-il pas vrai qu'un pareil spectacle est plus rare de nos jours, et que de toutes parts un mouvement marqué tend à retenir les enfants le plus longtemps possible auprès du foyer domestique? Jamais les avantages et les bienfaits de l'éducation paternelle et maternelle n'avaient été célébrés dans un aussi grand nombre d'ouvrages, avec autant de sincérité et d'éloquence[1].

S'il est admis que la famille doit, de près si elle le peut, de loin quand elle y est forcée, exercer sur l'enfant une surveillance constante et le soumettre à sa bienfaisante autorité, il reste à savoir quelle est la part qui, dans cette direction morale, revient à chacun des parents. Un écrivain sentimental, dont le livre renferme plus d'élans de cœur que de raisonnements solides, plus de bonnes intentions que de pensées justes, Aimé Martin, a répondu à ce problème domestique, dans son livre sur l'*Éducation des mères de famille*[2]. Mais il y départage assez mal les attributions du père et de la mère, puisque c'est à la mère qu'il accorde tout. « Que l'enfant reçoive, comme externe dans les collèges, cette instruction scolastique à laquelle on attache tant de prix.... L'âme est en sûreté, si chaque soir, au sein de sa famille, il peut entendre la voix de sa mère et s'inspirer de ses exemples. *Ainsi tout se résume par l'éducation des femmes*[3]. » C'est seulement dans une seconde édition de son livre que l'auteur s'est décidé à donner un rôle au père. « *Livre I, chapitre* xv. Ce chapitre répare un oubli : il indique le rôle du père dans l'éducation des enfants donnée par

1. Voyez, sur ce sujet : Vinet, *l'Éducation, la famille et la société*. Paris, 1855; Barrau, *de l'Éducation dans la famille et au collége*. Paris, 1852; Prévost-Paradol, *du Rôle de la famille dans l'éducation*. Paris, 1857; Baudrillard, *la Famille et l'éducation en France*. Paris, 1874.

2. *Éducation des mères de famille ou de la civilisation du genre humain par les femmes*. 9e édit. Paris, 1873. L'ouvrage date de 1834.

3. *Ibid.*, 7e édit., t. I, p. 156.

la mère[1]..... » Par ses exagérations même, le livre d'Aimé Martin trahit le besoin, qui s'impose à la société de notre temps, de substituer l'influence de plus en plus forte de la famille aux autres influences qui s'en vont. Si Aimé Martin fait petite et même insignifiante la part du père, c'est qu'il le sait très-occupé, très-affairé. Il est cependant désirable, ou plutôt il est nécessaire, que le père de famille réclame et prenne sa part de la grande mission éducatrice qui incombe à la famille. On prévoit à quelles complaisances, à quelles faiblesses même l'éducation domestique serait exposée, si elle était laissée à la charge de la mère seule. C'est aux gâteries maternelles qu'on doit attribuer surtout les défauts de ces générations nouvelles, dont on a spirituellement raillé le ton suffisant, la précocité hâtive, en appelant ceux qui les composent : « *Messieurs les enfants*, *Messieurs les jeunes gens*[2]. » L'autorité plus ferme et plus sévère du père est nécessaire pour rétablir dans l'éducation domestique un équilibre que compromettrait le plus souvent la tendresse maternelle.

Quoi qu'il en soit, nous ne saurions trop le redire, la *caractéristique* de la pédagogie française au dix-neuvième siècle, c'est d'avoir mis en plus grand honneur, je ne dis pas l'instruction, mais l'éducation domestique. On n'a pas assez remarqué combien les œuvres pédagogiques de notre littérature, jusqu'à l'époque où Rousseau fit entendre ses éloquentes protestations, étaient restées muettes sur les devoirs et les droits de la famille en matière d'éducation. L'Église se substituait aux parents : aujourd'hui, c'est aux parents à reprendre les fonctions usurpées par l'Église.

On s'étonnera peut-être que, dans cette histoire rapide de la pédagogie française au dix-neuvième siècle, nous n'ayons pas fait une place aux travaux distingués ou éminents des

1. *Éducation des mères*, etc., p. 11.

2. Voyez l'ouvrage déjà cité de M. Legouvé, *les Pères et les enfants au dix-neuvième siècle*.

hommes qui ont contribué à constituer l'Université nouvelle, et de ceux qui à l'heure présente aspirent à la réformer, à en perfectionner les méthodes, sans en changer l'esprit général. Mais on comprendra par quelles raisons de convenance un livre, qui est surtout un livre de doctrine, s'abstient de s'engager dans les débats qui passionnent notre temps. Si nous nous mêlions à ces polémiques sans cesse renaissantes et sur lesquelles l'avenir prononcera, nous serions conduit à exprimer des critiques ou des louanges également inopportunes, puisqu'elles s'adresseraient à des adversaires ou à des amis qui vivent encore.

D'ailleurs, on voudra bien le reconnaître, l'esprit de l'Université, un esprit libéral et ami du progrès, est présent à toutes les pages de ce livre et en a dicté toutes les conclusions. Et, si nous n'avons pas consacré d'étude spéciale aux projets de réforme conçus dans ces dernières années par MM. J. Simon, Bréal, Bersot, Janet, du moins c'est en nous inspirant de leurs écrits que nous avons jugé les doctrines pédagogiques de notre pays. Nous nous sommes constamment efforcé de faire passer dans nos analyses et dans nos critiques la substance de leurs travaux.

L'Université, dans ce siècle, a plus agi que spéculé : elle a fait des élèves plus que composé des théories. En un sens, on pourrait lui reprocher d'avoir trop peu manifesté ses préférences pédagogiques. Par la faute des temps, par suite de la réserve que lui imposaient les circonstances, elle a tâtonné, elle a témoigné de quelque indécision. Et, cependant, elle a son esprit à elle, que Michelet caractérisait avec force il y a quelques années[1] : « L'Université est modeste et fait peu parler d'elle. Ses professeurs offrent et à leurs élèves et aux parents mondains le type édifiant de la famille.... Je parle de la masse de ce grand peuple, si modeste, si obscur et voulant l'être, fort libéral (quoique discret,

1. *Nos fils*, 1870, p. 363 et suivantes.

timide), de formes douces, excellentes et sans le moindre pédantisme.... Son enseignement est identique et, s'il est modéré, il n'en est pas moins clair. Son principe contredit, dément, détruit le principe du moyen âge. Ce principe éternel est celui que Platon expose si bien dans l'*Eutyphron*, celui que Zénon enseigne avec tous les jurisconsultes, celui que Kant a formulé, et l'Assemblée constituante proclamé. Sur lui le Droit repose.... Sauf des nuances assez légères, les livres et les chaires de l'Université enseignent la même chose : la souveraineté du Droit, la primatie du Juste.... »

De plus en plus l'Université française, prenant conscience d'elle-même, développera, nous en avons l'espoir, son esprit de modération et de fermeté, son tempérament conciliant et ouvert, ses goûts pour les diverses formes de l'instruction. Sans renoncer à ses qualités littéraires, elle acquerra ce qui lui manque encore en fait de savoir positif. Elle se débarrassera des restes d'une instruction formaliste, pour rechercher les méthodes naturelles et les procédés logiques. Elle travaillera à former non-seulement les qualités oratoires, mais les facultés de jugement et de raison. Elle se proposera l'éducation de la conscience, non moins que l'éducation de l'esprit. Enfin, elle se rendra digne de sa destinée et de ce qui lui reste à faire pour assurer l'avenir libéral du pays.

---

# CHAPITRE II

## CONCLUSION. — ESQUISSE D'UNE THÉORIE DE L'ÉDUCATION

I. *Données historiques.* — Résumé de nos études sur l'histoire des doctrines de l'éducation en France. — Principes tour à tour exposés et mis en relief. — Ce qu'il convient d'emprunter aux travaux du passé. — Rabelais, Montaigne. — Les jésuites. — Les jansénistes. — Rollin. — L'abbé de Saint-Pierre et les parlementaires du dix-huitième siècle. — Rousseau. — Condorcet. — La Révolution française. — Marche progressive des doctrines pédagogiques. — Tendances diverses qui attestent ce progrès naturel. — Les études utiles substituées aux études de luxe. — Appropriation de l'instruction aux diverses conditions de l'homme. — Un plus grand nombre de connaissances exigées.

II. *Données psychologiques.* — Comment la psychologie ou l'observation de la nature humaine peut et doit concourir aux progrès de la pédagogie. — 1° Solidarité du physique et du moral, dépendance de l'âme et du corps. — Éducation physique. — 2° L'évolution, loi générale de l'âme. — Par suite, appropriation des méthodes et des objets de l'enseignement au progrès insensible de l'intelligence. — 3° Lois particulières de l'évolution : l'esprit va du particulier au général, du concret à l'abstrait, etc. — Conséquences pédagogiques. — 4° Innéité des facultés. — Rôle de l'éducation. — 5° Complexité de l'âme. — Culture générale. — 6° Dépendance des diverses facultés l'une par rapport à l'autre. — Subordination des diverses parties de l'instruction et de l'éducation. — Autres principes pédagogiques. — 7° Aptitudes spéciales des individus. — 8° Inégalité des intelligences. — 9° Innocence relative des enfants. — 10° Toutes les facultés de la maturité esquissées et ébauchées dans l'âme de l'enfant. — Comment on pourrait étendre encore ces essais de psychologie pédagogique.

III. *Données morales.* — Comment il est nécessaire pour arriver à une pédagogie rationnelle de concevoir la destinée morale de l'homme. — La pédagogie change de caractère selon qu'on attribue à la vie de l'homme telle ou telle destination. — Classification de nos diverses activités. — Dans quel ordre la morale veut qu'elles soient développées. — La pédagogie se conformera au même ordre. — 1° Vie personnelle physique : connaissances nécessaires à la préservation de l'individu. —

2° Vie personnelle morale : Études destinées à développer les facultés. — 3° Vie de famille : connaissances nécessaires pour l'éducation des enfants, etc. — 4° Vie sociale et civique : instruction appropriée. — 5° Vie intellectuelle et artistique : conséquences dans l'éducation. — La psychologie et la morale nous permettent de répondre à ces deux premières questions pédagogiques : — *Que faut-il enseigner? — Comment doit-on enseigner?*

IV. *Données politiques et sociales.* — Troisième question de la pédagogie : *A qui faut-il enseigner?* — Proportionner l'instruction aux aptitudes, à la condition de l'individu. — Nécessité de l'instruction élémentaire. — Moyens propres à développer cet enseignement. — Des limites qui séparent les divers degrés d'instruction. — De l'enseignement primaire supérieur ou enseignement spécial. — De l'enseignement secondaire. — De l'enseignement supérieur. — De l'avenir de la pédagogie. — L'éducation et les causes finales. — Conclusion.

A nos yeux, l'étude des doctrines pédagogiques n'est pas simplement une satisfaction donnée à la curiosité historique et au goût de l'érudition. Nous la considérons encore comme une introduction, comme une préparation nécessaire à l'établissement d'une doctrine meilleure, plus complète et plus exacte. Guidé par nos souvenirs du passé, soutenu par nos espérances dans l'avenir, essayons donc de dire sommairement quels sont les éléments d'une théorie rationnelle de l'éducation et sur quelles données historiques, psychologiques, morales et politiques, elle doit s'appuyer; esquissons, dans ses lignes principales, le plan de cette pédagogie nouvelle, qui serait à la fois conforme à la nature universelle de l'homme et appropriée aux besoins contingents de la société présente; disons ce qu'elle peut emprunter aux travaux des quatre derniers siècles, ce qu'elle doit y ajouter, en s'inspirant surtout de la psychologie; quelles sont les difficultés qui s'opposent encore à l'essor de la philosophie de l'éducation et qui peut-être s'y opposeront toujours; enfin, si nous n'avons pas l'espoir de trouver, ni même la faculté de rechercher ici, aux dernières pages de ce livre, toutes les solutions désirées, du moins posons et distinguons nettement les questions, afin de préparer cette science de l'éducation qui compte parmi

les *desiderata* de notre époque, et qui, une fois constituée, mettrait fin à des tâtonnements fâcheux et à des expérimentations sans cesse renouvelées.

## I

Ce qui a manqué aux doctrines des siècles précédents, c'est moins la connaissance des principes, que la conciliation, la coordination de ces principes. Les vérités pédagogiques ont été plus souvent entrevues qu'analysées, exprimées en passant et comme par hasard, plutôt que creusées dans leurs fondements et développées dans leurs conséquences. Il n'en est pas moins vrai que la plupart des éléments essentiels dont se compose l'art d'élever les hommes ont été mis depuis longtemps en lumière, et que le premier devoir d'un pédagogue moderne est de commencer par recueillir soigneusement les traditions des siècles passés.

Avec Rabelais, avec Montaigne, avec Ramus, l'éducation s'est dégagée du joug de la scolastique; elle a dit adieu au pédantisme, au formalisme syllogistique; elle a fait effort pour revenir à la nature. Rabelais a le premier conçu l'idée d'un large développement des connaissances humaines; il a compris la nécessité d'un labeur opiniâtre; il a fait du savoir encyclopédique le but de l'éducation. De son système, la pédagogie doit retenir précieusement cette idée que l'homme est en partie ici-bas pour devenir, s'il le peut, « un abîme de science. »

Moins ambitieux, gardant quelque défiance et même quelque scepticisme à l'endroit des sciences que Rabelais adorait avec la ferveur d'un croyant, Montaigne a popularisé une autre idée. Pour lui, le but n'est pas de savoir tout, c'est de bien savoir ce que l'on sait; c'est de juger plutôt que de connaître, de devenir, non une encyclopédie

vivante, mais un esprit avisé, sûr, qui voie clair dans les affaires de la vie. Que l'homme possède des trésors de vérité, qu'il les accumule par l'énergie d'un travail âpre et intense, voilà l'idéal de Rabelais : que l'homme use bien des quelques connaissances qu'il a acquises comme en se jouant, voilà l'idéal de Montaigne.

Avec les jésuites, l'éducation a revêtu d'autres caractères. Nous n'en rappellerons qu'un, celui qui, parmi tant de défauts, honore leur système et qui en est l'élément le plus durable, je veux dire, une préoccupation très-vive de la culture littéraire. Si l'on oublie les visées politiques et religieuses de la Compagnie de Jésus, il faut reconnaître que son effort a principalement porté sur les moyens d'assurer à l'homme, dans ses discours et dans ses écrits, la perfection de la forme, l'élégance consommée du style. L'originalité pédagogique des jésuites a été d'organiser un ensemble de méthodes propres à faire aimer les lettres et à exercer ingénieusement l'esprit par l'imitation des modèles antiques.

L'idée morale de la dignité de l'homme et de la grandeur de sa destinée, du prix qui s'attache à une âme, du respect qui est dû à une créature de Dieu, tel est le principe dont l'art de l'éducation est en quelque sorte redevable aux jansénistes. Tandis que les jésuites, trop préoccupés de la forme, s'oublient dans les petites prescriptions de leurs rhétoriques et de leurs poétiques, il semble que les solitaires de Port-Royal, pénétrant plus avant dans l'âme, aient songé plus qu'aucun de leurs devanciers ou de leurs contemporains à former les qualités sérieuses et solides du caractère, la justesse de l'esprit et la droiture de la volonté. N'oublions pas d'ailleurs qu'ils ont contribué à fonder une éducation vraiment française, en donnant à la langue nationale le rang qui lui appartient dans les études, et aussi qu'ils ont su faire des humanités un exercice d'idées et non un exercice de mots.

Ni les oratoriens, ni Bossuet, ni Rollin, n'ont introduit

sans doute de grandes nouveautés dans l'art de l'éducation : mais ils ont perfectionné cette instruction littéraire que les jésuites et les jansénistes avaient inaugurée. Rollin considère le goût comme le but suprême des études, comme la qualité maîtresse de l'homme. Il a composé la théorie du goût au lendemain d'un siècle où tant de grands écrivains en avaient donné d'admirables exemples. Vue incomplète, étroite, je n'en disconviens pas, les hommes n'ayant pas été créés uniquement pour apprécier avec finesse les beautés littéraires ! Mais la pensée de Rollin n'en a pas moins sa part de vérité. Le goût ne peut sans doute tenir lieu ni de la solidité des connaissances ni de l'élévation des sentiments ; mais il a droit à compter parmi les qualités de l'homme bien élevé et il ne saurait être omis parmi les éléments d'une éducation complète.

Parmi les écrivains dont nous avons parlé, les moins illustres eux-mêmes ont collaboré, au moins par quelques aperçus pénétrants et justes, par quelques vœux hardis, à la doctrine générale dont nous recherchons les principes. Ainsi, c'est à Fleury que nous devons la distinction fondamentale des études qui conviennent à tous et de celles qui ne conviennent qu'à un petit nombre. Le premier, il a posé avec netteté ce problème, l'un des plus délicats que la pédagogie ait à résoudre : « Où doit s'arrêter l'instruction commune à tous ? où doit commencer l'instruction spéciale ? comment faire le départ des connaissances nécessaires, des connaissances simplement utiles et des connaissances accessoires, de luxe, de pure curiosité ? »

C'est l'abbé de Saint-Pierre qui a mis en avant pour la première fois l'idée d'un ministère de l'instruction publique. Ce sont les parlementaires du dix-huitième siècle, La Chalotais, Rolland, qui les premiers ont recommandé une instruction instituée par l'État, donnée par des laïques, placée en dehors et au-dessus des partis religieux, qui ont vulgarisé l'idée de l'Université, telle que Napoléon la réalisa

plus tard, en subordonnant à ses intérêts personnels et dynastiques une institution que La Chalotais et Rolland concevaient dans l'intérêt général du pays.

Pour l'éducation des femmes, les points essentiels ont été tour à tour reconnus et mis en relief. Mme de Maintenon et Fénelon ont surtout considéré dans la femme les qualités du cœur, la piété, la soumission, la bonté; ils ont admirablement compris une partie de sa destinée, son rôle d'épouse, de mère, de chrétienne. Avec quelle justesse, avec quel bon sens, ils ont déterminé les conditions de cet idéal si élevé déjà, quoique incomplet et partiel! S'ils ont trop peu accordé à l'éducation intellectuelle des jeunes filles, Condorcet, dès le dix-huitième siècle, s'est chargé de réparer leurs omissions en proposant à la femme un programme d'études très-vaste, excessif même et démesurément chargé, puisqu'il réclame pour elle la même instruction que pour l'homme; de sorte que le pédagogue moderne, en corrigeant, en tempérant les unes par les autres les vues un peu étroites du dix-septième siècle et les conceptions outrées de la Révolution française, se rapprocherait de la vérité absolue.

De tous les penseurs qui ont traité de l'éducation dans notre pays, il est évident que Rousseau reste celui auquel la pédagogie a le plus à emprunter. Que de principes excellents, exposés dans l'*Émile*, ont accru le patrimoine des pédagogues! C'est d'abord l'idée du développement progressif de l'enfant et du jeune homme et, par suite, l'obligation de proportionner exactement les exercices et les études à l'âge, à l'état des facultés. C'est ensuite l'attention accordée au corps, à la santé, à la force physique. La première condition pour réussir dans la vie, n'est-elle pas, comme le dit énergiquement M. H. Spencer, « d'être un robuste animal? » C'est encore la recommandation de livrer le plus possible l'enfant à lui-même, en restreignant l'action du maître, action trop souvent exagérée. C'est la pensée de faire de la nature la principale éducatrice, en se laissant

guider par elle. C'est aussi le système des punitions naturelles — conséquences nécessaires des actions accomplies, réactions inévitables contre la conduite des enfants — substituées aux punitions artificielles qui émanent de la volonté des parents ou des maîtres. L'enfant met du désordre dans la chambre : c'est à lui de le réparer. Il brise ou perd ses jouets : on le condamne à s'en passer ou à les remplacer sur ses économies. La jeune fille n'est pas prête pour la promenade, parce qu'elle a mis trop de temps à sa toilette : on la laisse au logis. C'est à Rousseau que remonte l'initiative de ces idées, comme l'inspiration première de presque toutes les grandes œuvres pédagogiques de notre siècle, les essais pratiques de Pestalozzi, les théories de Mme Necker de Saussure et de ses émules.

L'éducation n'est pas seulement une question de psychologie et l'affaire propre de l'individu : c'est aussi une question de politique et le grand intérêt de la société. A ce point de vue encore, les penseurs, dont nous avons examiné les œuvres, ont agité les problèmes et préparé les solutions. La Révolution, qu'on a accusée avec quelque injustice d'exagérer en cette matière l'idée de l'État[1], la Révolution, au contraire, a proclamé, par l'organe de Talleyrand, de Condorcet, de Daunou, les droits de la famille et de la personne humaine. Elle a condamné les empiétements de l'État sur la liberté des consciences : elle a enfin professé, à part quelques manifestations isolées, les sentiments du plus pur libéralisme. En outre, ce sont les hommes de la Révolution qui, les premiers, ont voulu de bonne foi généraliser l'instruction, répandre les lu-

1. « La Révolution française, en faisant table rase des institutions du passé, en ne laissant subsister en face l'un de l'autre que l'individu et l'État, se donna la tâche difficile de tout créer à nouveau sur le modèle de la pure logique. Tout ce que faisaient autrefois l'Église, les universités, les ordres religieux, les villes, les provinces, les corporations, les classes diverses, l'État dut le faire..., » etc. (M. Renan, *Questions contemporaines*, 1868, p. 86.)

mières dans tous les rangs de la société, semer les écoles dans tous les villages. Ils n'ont pas voulu que, pour les classes élevées, l'instruction fût seulement un fragile vernis littéraire, l'art de bien écrire et de bien parler : ils ont poursuivi l'idéal d'une éducation morale, patriotique, qui formât l'homme, le citoyen, encore plus que le bel esprit. Ils ont réclamé pour les sciences une part égale à celle des lettres. Enfin, de même qu'ils élargissaient la base de l'instruction, en multipliant les écoles, en décrétant la gratuité, ils en élevaient d'un autre côté le faîte, en organisant de grandes écoles spéciales, en créant l'Institut.

Mais il serait trop long de reprendre une à une toutes les idées que nous avons présentées à nos lecteurs dans le cours de cet ouvrage, sous le couvert des penseurs qui ont honoré ou illustré la pédagogie française. Qu'il nous suffise d'avoir montré que la *pédagogique*, si cultivée en Allemagne, existe chez nous aussi, dans une série d'ouvrages de bon sens ou même de génie, et qu'on peut en réunir les éléments dispersés dans les écrits des quatre derniers siècles. Ce serait assurément une folle témérité de prétendre, dans les questions pédagogiques, se passer de la tradition, et de compter, en pareille matière sur des innovations absolues, sur une révolution complète.

Disons aussi que l'histoire de la pédagogie française ne nous présente pas seulement une succession de doctrines isolées et incohérentes : elle suit, sans en avoir conscience, une marche progressive, et se rapproche de plus en plus de l'idéal, c'est-à-dire de la nature. Dans son essai de conciliation, un pédagogue éclectique n'aurait qu'à suivre la marche du temps, et à s'inspirer de la sélection naturelle qui peu à peu efface les doctrines plus imparfaites pour les remplacer par des doctrines meilleures.

Sans qu'on puisse dire toujours au juste de qui elles émanent, des tendances générales se marquent de plus en plus dans la conscience publique. Au premier rang de ces

aspirations en quelque sorte anonymes et universelles, il faut compter une propension manifeste à donner la préférence aux études pratiques et utiles sur les études agréables et de luxe. On a remarqué fort justement que, dans l'histoire du costume, le goût des parures précédait l'usage du vêtement. De même, dans l'histoire de l'éducation, il semble que les connaissances brillantes, qui ornent l'esprit, aient eu le pas sur les connaissances positives, solides, qui nourrissent véritablement l'âme humaine, qui la préparent, qui l'arment pour le combat de l'existence. Aujourd'hui encore, ne sommes-nous pas trop disposés à mettre la culture élégante d'un humaniste, habile à manier la langue de Cicéron, au-dessus de la culture sérieuse d'un industriel, d'un homme d'affaires qui sait seulement ce qui importe au succès de ses entreprises? C'est à ce goût, à cette prédilection pour l'éducation de luxe, que nous devons le succès continu, la vogue des études latines, études excellentes pour ceux qui peuvent en profiter et en jouir, mais auxquelles s'attachent à tort des jeunes gens qui n'ont pas la moindre vocation littéraire. C'est pour la même raison que les parents dédaignent le plus souvent l'enseignement primaire supérieur, encore frappé d'un injuste discrédit auprès de l'opinion publique. Si nous considérons l'éducation des femmes, la prédominance du superflu sur l'utile est encore plus frappante. Tout ce qui est de décoration, si je puis dire, pour l'esprit comme pour le corps, est en honneur chez les femmes, et pour l'éducation, comme pour la toilette, le sexe sacrifie trop souvent la réalité à l'apparence. Mais tous ces défauts tendent à disparaître. Dans l'*Émile* de Rousseau, dans un grand nombre d'écrits du dix-huitième siècle, dans les projets des révolutionnaires, et, en général, dans nos mœurs, dans nos habitudes, on voit percer, quelquefois avec excès, le désir tout contraire de substituer aux études purement décoratives, qui ont surtout pour but l'approbation et l'applaudissement, des

connaissances plus directement utiles, qui assurent le bien-être de l'individu, et qui lui rendent plus facile l'accomplissement de ses devoirs[1].

Le progrès historique de la pédagogie a eu pour résultat d'établir un certain nombre de lois générales, définitives, dont on ne peut plus s'écarter. Mais, en même temps que les pédagogues comprenaient mieux la nécessité des règles fixes, ils s'habituaient à proscrire les préceptes uniformes, j'entends les lois absolues, imposées tyranniquement à tous, sans aucune appropriation aux besoins, aux aptitudes, à la destination sociale de chaque individu. Au temps où, dans chaque société, ne régnait qu'un seul dogme religieux, une seule foi politique, où la diversité des croyances n'existait pas, l'éducation pouvait sans inconvénient être la même pour tous. Tout le monde d'ailleurs n'était pas appelé aux bienfaits de l'instruction. Les quelques privilégiés qui étudiaient pouvaient sans difficulté faire de l'étude du latin le principal, l'unique objet de leur éducation. Le caractère nouveau de la société moderne, en supprimant les priviléges pour l'instruction comme pour le reste, en faisant de l'instruction le bien commun de tous, a rendu nécessaire la multiplicité des méthodes. On comprend enfin que, s'il y a dans l'éducation des parties essentielles, humaines, qui doivent être communes à tous, il doit y avoir aussi un grand nombre d'éducations spéciales, adaptées au but particulier qu'il s'agit d'atteindre.

D'autres tendances encore éclatent avec force dans les travaux de la pédagogie moderne, et accentuent le contraste de l'éducation présente avec l'éducation du passé. D'abord on cherche davantage à plaire à l'élève, à lui rendre l'acquisition de la vérité agréable et facile. On propose d'abréger le temps des classes. On laisse à l'enfant

1. Cette tendance utilitaire se marque avec force dans le livre de M. H. Spencer, *De l'éducation intellectuelle*, etc.

plus de loisir pour la lecture personnelle, pour la promenade, pour les exercices physiques. On ne le condamne pas à être toujours l'esclave des livres. On l'exerce à observer, à penser par lui-même. On lui montre les choses elles-mêmes, et non pas seulement les formules abstraites qui les représentent. On lui enseigne plus de faits, moins de règles générales[1]. On l'oblige à faire sortir lui-même des particularités qu'il a observées la loi qui les domine. On s'efforce de suivre dans la progression des études le mouvement de la nature. On sait que les sciences ne conviennent pas toutes à tous les âges, de même que tous les aliments ne conviennent pas à l'estomac d'un enfant. On cherche à deviner les goûts de l'élève, parce que l'on a compris que le plaisir causé à l'enfant par telle ou telle étude est un signe certain que son esprit est en état de se l'assimiler. On tient compte de ses répugnances, parce qu'elles attestent que les enseignements qui dégoûtent et qui rebutent ont été présentés trop tôt à une intelligence mal préparée ou lui ont été présentés sous une forme mauvaise. Comme le dit justement M. H. Spencer : « L'ascétisme disparaît de l'éducation comme de la vie. » On se défie de plus en plus de cette instruction superficielle, qui consiste simplement à retenir des mots à l'aide de la mémoire. On veut que l'instruction pénètre au plus profond de l'âme, qu'elle soit non pas une parure extérieure, mais la substance même de notre être.

Un des caractères les plus intéressants de la pédagogie moderne, c'est qu'elle exige, à mesure qu'elle progresse, plus de connaissances et une érudition plus vaste. C'est la conséquence naturelle du développement des sciences. Tout n'est pas à louer dans cette propension très-prononcée à surcharger les programmes d'étude et à encombrer le

1. Voyez, sur les *leçons de choses*, une récente conférence de M. Buisson sur l'enseignement intuitif. (*Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle en* 1878. Paris, 1878, p. 325.)

cerveau des enfants. Il y a des gens qui semblent croire que, pour un homme de notre époque, l'éducation consiste à savoir tout ce qui a été pensé avant lui, tout ce qu'on pense de son temps, à emmagasiner toutes les vérités scientifiques, à faire collection de toutes les beautés littéraires. L'imagination des fabulistes et des faiseurs de contes a souvent représenté les fées accourant en foule à la naissance des hommes privilégiés pour donner chacune à leur protégé la qualité dont elles étaient les dispensatrices. Aujourd'hui, ce ne sont plus les fées qui entourent l'enfant; ce sont les savants, les savants de toute espèce, chacun exigeant que l'élève apprenne de lui la science particulière qu'il a cultivée. Il faudrait, d'après eux, que l'intelligence humaine fût le résumé de la science universelle. Qui ne voit qu'il y a là un préjugé dangereux, et que, en imposant à l'enfant un prodigieux effort d'esprit, on risquerait de fatiguer son intelligence sans la nourrir[1]? Qu'on renonce à de telles prétentions. Qu'on cesse d'admirer des tours de force comme ceux que cite Mgr Dupanloup : « Un élève a récité le *Télémaque* tout entier.... Un autre a écrit une analyse grammaticale qui renfermait plus de soixante

1. Ce n'est que dans des cas exceptionnels, et quand on a affaire à des intelligences d'élite, qu'un pareil excès de travail peut être inoffensif et même profitable. Donnant un exemple qui devrait être suivi, et dont la généralisation fournirait de précieux matériaux à la science de l'homme, Stuart Mill raconte longuement dans ses *Mémoires* l'histoire de ses premières études. Son père ne s'y inspirait guère du précepte qui recommande de proportionner le travail à l'âge et aux forces de l'enfant : l'éducation de Stuart Mill fut une éducation surmenée, qui rappelle l'éducation fantastique de Gargantua, telle que Rabelais l'a décrite. La précocité de ce grand esprit rendit possible de bonne heure une accumulation d'études sous le poids desquelles auraient plié des têtes moins bien organisées. A douze ans il composait une histoire romaine; à sept ans, il avait lu Platon. Mais si on élimine de cette éducation les particularités dues à une puissance exceptionnelle de l'intelligence, on y retrouve l'application de quelques-unes des maximes fondamentales de la pédagogie, par exemple l'habitude donnée à l'élève de s'instruire par un effort personnel : « Mon père s'efforçait de mettre en jeu mes facultés en me faisant tout trouver par moi-même. » (*Mes Mémoires*. Traduction Cazelles, p. 27.)

mille mots grecs et français... » Qu'on revienne à la vieille maxime : *non multa, sed multum.*

Toutes les tendances que nous venons d'énumérer témoignent sans doute des progrès constants de la pédagogie. Mais quelques-unes présentent des dangers; d'autres que nous ne rappelons pas sont tout à fait mauvaises. Même les meilleures d'entre elles ont besoin d'atteindre à plus de précision et d'être coordonnées dans un système bien lié. Pour arriver à établir cette conciliation souhaitable, pour faire un choix décisif entre les bonnes et les mauvaises méthodes, pour constituer enfin une pédagogie rationnelle, il n'y a qu'un moyen, laisser là l'histoire et consulter la psychologie, c'est-à-dire la science de la nature humaine. L'éducation est la maîtresse des hommes, mais l'éducation elle-même doit être l'élève de la psychologie.

## II

Pédagogie et psychologie sont désormais deux termes inséparablement unis. Les progrès des deux sciences sont solidaires. Plus on connaîtra l'homme et surtout l'enfant, plus on sera en état de l'élever. Aussi faut-il se réjouir des efforts tentés dans ces dernières années pour constituer la psychologie de l'enfant. Sans doute, il reste encore, il restera toujours bien des points obscurs, et les contradictions philosophiques ne sont pas à la veille de s'apaiser, de se réconcilier. Néanmoins, la connaissance de la nature humaine, en général, est assez avancée pour autoriser un grand nombre de déductions légitimes.

Il serait intéressant de présenter ici toutes les vérités psychologiques qui, désormais établies, peuvent servir de principes à des règles pédagogiques; mais cette énumération nous entraînerait trop loin. Toute loi de la nature

de l'homme peut devenir, en effet, une maxime de son éducation. Contentons-nous d'indiquer quelques-unes des données essentielles que la psychologie fournit dès à présent à la pédagogie[1].

1° Quelque idée que l'on se fasse de la nature et des rapports de l'âme et du corps, il est certain que, dans l'homme, des facultés morales sont unies à des forces physiques, que l'âme dépend du corps, en partie, sinon absolument. C'est cette vérité que méconnaissent les pédagogues mystiques, qui réduiraient volontiers l'éducation à la culture exclusive de l'âme. Il faut que l'éducateur soit bien convaincu que l'énergie morale suppose, dans une certaine mesure, l'énergie physique ; que l'âme la mieux douée ne peut exercer ses facultés, si elle n'a pas à son service d'instrument corporel ; que, ces facultés même, elle ne les acquiert pas ou ne les conserve pas, si son corps n'a pas été placé, dès l'enfance, dans un milieu favorable. Sans dire, avec Feuerbach, « l'homme est ce qu'il mange ; » sans accepter l'affirmation absolue de M. H. Spencer, « les races les plus énergiques et qui ont dominé les autres sont les races le mieux nourries » : nous plaçons l'éducation du corps au premier rang

1. Signalons au premier rang, parmi les essais de pédagogie psychologique, les articles récemment publiés par M. Bain dans la revue anglaise, *Mind*, sous ce titre, *Education as a science* (nos du 1er janvier, du 1er juillet 1877, du 1er juillet et du 1er octobre 1878). Après avoir résumé en quelques lignes les données physiologiques du sujet (*bearings of physiology*), l'auteur examine, au point de vue pédagogique, les différentes fonctions intellectuelles. « Dans la science de l'éducation, dit-il, le chapitre le plus important est celui des conséquences déduites des lois psychologiques qui directement ou indirectement influent sur le développement et le progrès mental. » Dans son premier article, il analyse deux des facultés essentielles de l'esprit, la faculté de distinguer, de saisir les différences (*discrimination*) et la mémoire (*retentiveness*). C'est la faculté de l'accord et de la ressemblance (*similarity or agreement*) qui est le sujet du second article. Enfin, dans un troisième essai, après avoir fait remarquer que l'éducation a besoin à chaque pas de mettre en jeu les motifs d'action et que la théorie des motifs est comprise dans la théorie de la sensation, de l'émotion et de la volonté, M. Bain étudie, au même point de vue pédagogique, la psychologie des « pouvoirs sensitifs et actifs ».

des devoirs de la pédagogie. De là résulte la nécessité d'une série de réformes qui consisteraient à relever plus encore le crédit de l'hygiène, de la gymnastique; à surveiller avec plus de soin le régime matériel des enfants; à déterminer avec plus d'exactitude la qualité et la quantité de la nourriture qui leur convient.

2° L'âme, considérée en elle-même, n'est pas une substance immobile, qui du premier coup réalise tout ce qu'elle peut être, un acte pur, créé en une fois. Elle est, au contraire, un ensemble de germes, de forces virtuelles, qui ne sortent que peu à peu de leur existence latente. Elle est un être en *puissance*, selon la formule aristotélique; un *devenir*, comme disent les panthéistes allemands; elle est soumise à une *évolution* perpétuelle, selon l'expression de notre temps. Il en résulte que l'éducation n'a pas seulement à présenter des connaissances à un esprit déjà formé et prêt à les recevoir : elle a précisément à former cet esprit. Il ne s'agit pas seulement d'installer des meubles dans une maison toute bâtie, il s'agit de bâtir la maison. On voit quelles sont les conséquences qui résultent de ce principe psychologique : la condamnation de toute méthode qui voudrait, dans l'éducation, se passer du temps, qui espérerait improviser son œuvre en quelques jours, qui, par des moyens expéditifs, prétendrait remplacer la lente élaboration des facultés, qui, enfin, s'imaginerait que l'éducation consiste seulement à enseigner et non pas à former. De là aussi un surcroît d'autorité et comme une éclatante justification pour les vieilles méthodes de l'enseignement secondaire, qui cherchent moins à faire des savants que des esprits capables de le devenir.

3° L'évolution est la loi générale de l'âme, mais cette évolution elle-même a ses lois particulières : un ordre constant, naturel, règle le développement des diverses parties de l'âme. De même que des lois immuables conduisent la plante, de la graine où elle est enveloppée, à

la fleur qui est son dernier épanouissement, de même une succession régulière se manifeste dans la marche des facultés, et l'homme s'élève, par une série de degrés, de la vie sensible à la vie rationnelle. Nous avons déjà indiqué les lois principales de l'évolution mentale[1]; nous avons montré que l'esprit passait du simple au complexe, de l'indéfini au défini, du concret à l'abstrait, du particulier au général. Il en résulte que l'éducateur, dans la distribution des divers objets de l'enseignement, doit se conformer, autant qu'il le peut, à cet ordre naturel. Il devra faire passer les éléments avant les composés, les faits avant les lois. Il ne méritera pas le reproche que Stuart Mill adressait au maître de sa jeunesse. : « Un même défaut se retrouvait dans tous les procédés d'instruction de mon père : il comptait trop sur l'intelligibilité de l'abstrait présenté seul sans le concours d'aucune forme concrète[2]. » Il se demandera s'il n'y aurait pas avantage à placer l'étude formelle et abstraite de la grammaire après et non avant l'étude réelle et concrète de la langue. Il n'exigera pas de l'esprit de l'enfant un effort supérieur à ses forces et qui, du premier coup, le mènerait à la pure clarté d'une conception absolue des choses. Il s'inspirera de la nature, la première et la meilleure institutrice, qui ne procède jamais que par transitions graduées, et qui n'accomplit son progrès que par petites étapes. En toute espèce d'enseignement, il s'appliquera à suivre la loi naturelle du développement des facultés. Ainsi, pour donner un exemple, dans l'étude du dessin, il examinera s'il convient de demander d'abord à l'enfant la représentation d'une sensation complexe comme la forme, la figure des objets, ou bien s'il ne vaudrait pas mieux l'exercer d'abord au coloris, à l'emploi de la couleur, en faisant appel à la sensation la plus simple de la vue.

1. Voyez plus haut, p. 44.
2. Stuart Mill, *Mes Mémoires*. Trad. Cazelles, p. 22.

C'est en proportionnant de la sorte, avec le plus d'exactitude possible, les méthodes et les objets d'enseignement aux changements qui s'accomplissent dans la nature, dans les sens, dans l'esprit de l'enfant, que l'action de l'éducation acquerra toute son efficacité, toute sa puissance; qu'elle ne rencontrera pas dans l'élève ces réactions qui l'amoindrissent ou même qui l'annihilent; qu'elle ajoutera enfin la totalité de sa force aux forces latentes de la nature. Certes il reste beaucoup à faire au psychologue pour déterminer exactement les lois de la progression des idées, de la génération des sentiments, dans l'âme de l'enfant; mais dès à présent la pédagogie doit s'emparer de ce que la psychologie lui apprend sur ce sujet, afin de fixer l'ordre dans lequel il convient d'aborder successivement les diverses sciences, d'approprier les méthodes et d'étager les études.

4° Supposez-vous, avec Condillac, que l'âme est absolument passive, qu'elle n'a pas d'activité propre? Admettez-vous, au contraire, comme c'est la vérité, qu'il y a dans l'âme une spontanéité naturelle, des puissances innées, endormies au jour de la naissance et qui se réveilleront peu à peu? Tout le système de l'éducation sera changé. Dans le premier cas, en effet, l'éducation sera uniformément didactique; les leçons ne devront jamais cesser, puisque c'est du maître que l'enfant a tout à apprendre. Dans le second cas, au contraire, l'éducation ne met plus seulement en jeu les ressources de l'art humain, elle sait qu'elle repose en partie sur l'activité des forces naturelles, que par conséquent son rôle se réduit parfois à une intervention fort modeste. Il suffit bien souvent que l'éducateur aide à se manifester des forces toutes prêtes à éclater, comme il suffit de presser le doigt sur la détente d'une arme chargée pour que le coup parte. On a souvent comparé l'éducation à la sculpture : le but de l'éducateur serait de sculpter les âmes humaines selon un modèle accompli. Le tort de cette comparaison est d'oublier que

l'âme n'est pas une matière inerte qui se laisse façonner comme on l'entend, qui obéisse passivement à tout ce qu'on entreprend sur elle : loin de là, elle réagit sans cesse, elle mêle son action propre à celle du maître qui l'instruit. L'éducateur a toujours un collaborateur, qui n'est autre que l'enfant qu'il veut former : collaborateur précieux le plus souvent, parce qu'il conspire de son côté à atteindre le but où on le conduit, mais quelquefois aussi malavisé et gênant, parce que, par ses démarches personnelles, par ses caprices, il déconcerte et il trouble le travail du maître. Comme le fait remarquer Mme Pape-Carpantier : « L'instruction appropriée aux enfants doit avoir constamment en vue, non de stimuler l'imagination, mais d'en prévenir les erreurs, non de diligenter l'intelligence, mais de la seconder, non de forcer à naître de précoces aptitudes, mais de satisfaire et d'entretenir celles qui se manifestent d'elles-mêmes[1]. »

5° Une vérité depuis longtemps connue, mais dont la pédagogie n'a pas encore déduit toutes les conséquences utiles, c'est la complexité de l'âme humaine. Il ne faut pas que l'unité de la conscience dissimule et fasse oublier la diversité des aptitudes et des facultés. Trop souvent l'éducation est mauvaise, parce qu'elle ne tient pas compte de nos penchants, parce qu'elle est le développement exclusif d'une seule tendance de l'âme. Jusqu'ici, c'est la sensibilité surtout et la volonté qui semblent avoir été sacrifiées, l'intelligence se faisant à elle-même la part du lion. Dans nos internats modernes la part faite à l'éducation des sentiments est évidemment insuffisante ; le développement intellectuel absorbe l'attention des maîtres. De même, dans l'éducation domestique, on néglige beaucoup trop l'apprentissage des vertus du caractère. L'idéal de l'éducation doit être cher-

1. Voyez Mme Pape-Carpantier, *Enseignement pratique dans les écoles d'asile*, p. 4.

ché dans la culture harmonieuse et complète de tous les éléments de l'âme.

6° En même temps que les facultés ont leurs caractères propres et distinctifs qui les recommandent chacune spécialement à l'attention des pédagogues, elles dépendent l'une de l'autre, elles s'influencent l'une l'autre par une série d'actions et de réactions réciproques. La sensibilité, excitée par l'intelligence, réagira sur l'intelligence : la douleur, par exemple, éveille dans l'âme des idées nouvelles, et remue l'esprit à des profondeurs à peine soupçonnées avant la souffrance ; le plaisir, s'il devient une habitude et s'il est d'ailleurs modéré, donnera à l'imagination un entrain inaccoutumé. De même les diverses facultés intellectuelles s'entr'aident, se surexcitent mutuellement : l'exercice de l'attention donne au raisonnement une extrême précision ; l'habitude du raisonnement prépare aux intuitions rationnelles ; l'observation exacte des choses sensibles assure la netteté et la solidité de la mémoire. Tous ces faits et d'autres encore doivent être notés avec soin par le pédagogue, qui, s'inspirant de cette alliance intime des facultés, en profitera pour mieux les développer ou les discipliner. Par exemple, il ne craindra pas de laisser quelquefois l'enfant en proie à la souffrance, parce qu'il aura reconnu qu'aucune excitation ne vaut celle de la douleur pour dégager la personnalité humaine des voiles qui l'enveloppent. De même encore, il fera des sciences naturelles l'initiation nécessaire aux études philosophiques.

7° Si l'on prend la peine d'examiner les facultés de l'homme, on y découvre un certain nombre de caractères dont la pédagogie peut immédiatement faire son profit. — Ainsi, il est incontestable que chaque individu apporte avec lui des aptitudes innées, héréditaires : de là l'obligation de ne pas imposer au hasard tel ou tel genre d'études, sans avoir consulté les goûts naturels de l'élève et essayé de deviner sa vocation. Combien d'éducations qui échouent

parce qu'on n'a pas su les approprier au tempérament de l'enfant! — Du caractère héréditaire de nos penchants résulte une autre conséquence : c'est que les enfants reproduisant le plus souvent, en les exagérant encore, les défauts de leurs parents, il peut y avoir inconvénient, dans certains cas, à laisser dominer exclusivement dans leur éducation l'influence paternelle ou maternelle. — D'un autre côté, la nature humaine, quoique prédisposée à tel ou tel genre d'études, quoique poussée en avant par ses instincts innés ou hérités, la nature ne se suffit pas à elle-même : elle a besoin qu'on l'excite, qu'on la stimule. L'enfant est incapable de trouver tout seul la nourriture morale qui lui convient, non moins que les aliments matériels qui lui sont nécessaires. Il ne sait pas donner lui-même aux choses qu'il doit apprendre la forme qui lui permet de se les assimiler. Il faut donc qu'on l'aide, qu'on lui présente, non pas seulement des faits dont il ne serait pas en état de saisir les rapports, mais aussi des lois générales déjà établies, auxquelles il puisse rattacher, en les groupant, les choses particulières que son observation propre découvre. — Un autre caractère de nos facultés, c'est qu'elles sont limitées dans leur puissance et dans leur action. Elles ne peuvent dépasser un certain maximum de développement, et d'autre part elles ont besoin de repos, de relâche; quand elles se sont exercées quelque temps, il faut un intervalle d'inaction pour qu'elles puissent retrouver leur fraîcheur et leur énergie. De là, pour le pédagogue, la nécessité de mesurer convenablement la quantité d'efforts qu'il exige de l'esprit, et de couper par des heures de récréation et de loisir les heures de travail. Nous n'avons pas la prétention d'épuiser le sujet : mais ce que nous venons de dire suffit à prouver que l'analyse des facultés donne lieu à une série d'observations importantes que l'art de l'éducation peut immédiatement ériger en principes.

8° Une autre conclusion à laquelle ne peut manquer d'ar-

river l'observateur impartial de la nature humaine, c'est la diversité, c'est l'inégalité des âmes. Le sexe est la première raison de ces différences intellectuelles. Au concile de Mâcon, sous le roi Gontran, en 585, un évêque demanda si la femme pouvait être considérée comme faisant partie de l'espèce humaine. Nous n'en sommes plus à contester l'égalité morale de l'homme et de la femme; mais il est impossible de ne pas reconnaître d'autre part que les deux sexes n'ont pas les mêmes aptitudes, la même vocation. Par suite il serait absurde d'employer les mêmes méthodes d'instruction et de soumettre aux lois d'une éducation identique des êtres diversement doués. En outre l'inégalité des intelligences et des forces morales dérive aussi de la nature individuelle, envers laquelle la nature s'est montrée tantôt avare, tantôt généreuse. Qu'on cherche donc à organiser différents degrés d'instruction qui correspondent à la somme de progrès dont chaque individu est capable.

9° La psychologie nous apprend encore que les facultés humaines, avant d'acquérir leur forme définitive, ont été depuis longtemps essayées, ébauchées dans la vie antérieure de l'individu. Chez l'enfant comme chez l'homme, rien ne se fait tout d'un coup par je ne sais quel miracle imprévu. Le grand artiste de la nature procède par ébauches successives. C'est par des transitions graduelles et avec des ménagements infinis qu'il conduit à la possession complète de la vue le petit enfant aveugle qui vient de naître. Le sens moral se prépare dans les premières distinctions que l'enfant établit par le souvenir entre les menaces et les caresses paternelles. Et il en est ainsi de toutes les fonctions intellectuelles. De semblables observations n'auront-elles pas une influence décisive sur les méthodes pédagogiques? D'abord elles nous apprennent la nécessité de commencer de très-bonne heure l'éducation de l'enfant, afin de surveiller le travail insensible qui, d'un petit animal, fait en quelques mois un petit homme. Mais surtout elles

nous font comprendre avec quelle précaution, avec quelle lenteur imitée de la nature, l'éducation doit agir sur l'être fragile et délicat qu'il faut aider sans le violenter. « Qu'on se défende, dit Mme Pape-Carpantier, contre ce zèle irréfléchi ou cette vanité coupable qui veut obtenir de l'enfant tout ce que son intelligence élastique peut produire, au risque de l'épuiser, au risque de tarir le fruit dans la fleur. »

10° Enfin il ne faut pas oublier que la psychologie nous découvre dans l'enfant un être qui n'est ni absolument bon ni précisément mauvais. L'enfant est innocent en ce sens qu'il ne connaît pas le mal ; mais il est mauvais aussi en ce sens qu'il fait souvent le mal sans le savoir et que ses instincts le poussent à des actions immorales. De là résulte encore pour l'éducateur un nouveau principe de conduite, qui consiste à concilier habilement la liberté et l'autorité : la liberté, qui livre l'enfant à lui-même; l'autorité, qui le règle et qui le discipline. L'idéal est de trouver un juste milieu entre l'indépendance absolue et une compression extrême. Il n'y a pas d'éducation sans discipline, et cette discipline, sans cesser d'être forte, doit être libérale. Le véritable maître est celui qui en quelque sorte travaille à se rendre inutile, qui n'intervient que tout juste autant qu'il est nécessaire pour diriger une volonté mal éclairée, et qui tend avant tout à rendre l'enfant capable de se gouverner lui-même par sa propre raison.

L'excès de la discipline dans l'éducation présente deux défauts : d'abord, cette discipline rigoureuse va contre le but même de l'éducation, qui est de faire des êtres libres et indépendants; elle étouffe toute spontanéité, elle fait des esclaves, non des hommes. En second lieu, elle va contre son but à elle-même, qui est d'établir l'ordre dans l'âme de l'enfant ; car la discipline ne peut se flatter de tenir toujours sous sa dépendance les jeunes gens sur lesquels elle exerce ses rigueurs, et le jour où la discipline vient à

manquer, ce jour-là les volontés qu'elle avait opprimées s'émancipent avec d'autant plus de licence, qu'elles ont été jusque-là retenues avec plus de sévérité.

Les développements qui précèdent ne sont qu'une esquisse: il n'était pas question d'aller jusqu'au bout du sujet, ni d'approfondir ici les problèmes de la psychologie pédagogique. Nous avons seulement voulu, par quelques indications et quelques exemples, montrer quelles grandes ressources la psychologie tient en réserve pour l'avancement de la pédagogie.

A vrai dire, l'art de l'éducation ne tâtonne encore que parce que la psychologie est indécise et incomplète en maint endroit. Le jour où la psychologie aura distingué tous les éléments de la nature humaine et posé avec précision les lois de leur éducation spontanée, l'art de l'éducation se rapprochera de la perfection. Comme l'a dit M. H. Spencer: « L'éducation ne pourra être définitivement systématisée que lorsque la science sera en possession d'une psychologie rationnelle. »

## III

Pour se constituer, la pédagogie a donc besoin de la psychologie; mais une autre science ne lui est pas moins nécessaire, celle de la destination de l'homme et du but de son existence, la morale en un mot. En étudiant la nature humaine et les lois réelles de son évolution, on prépare des réponses précises à ces questions : *Comment doit-on enseigner? Quels sont les procédés, quelles sont les méthodes de l'éducation?* D'un autre côté, en déterminant les conditions idéales de la destinée de l'espèce et des individus, on s'assure le moyen de résoudre d'autres problèmes qui ne sont

pas moins essentiels : *Que doit-on enseigner? Quel est l'objet, le but de l'éducation?*

Dans cette recherche du but de l'éducation, ce ne sont pas les belles définitions qui nous feront défaut. Selon Kant, « l'éducation doit développer dans l'individu toute la perfection dont il est capable. » D'après J.-P. Richter, l'éducation met au jour l'idéal de la personne humaine. De son côté, M. H. Spencer déclare que, « la destinée de l'homme étant de vivre, de vivre dans la plus large acception du mot, le but de l'éducation est de nous apprendre à vivre. » Mais la difficulté commence quand il faut sortir des généralités et dire avec précision ce que c'est que la perfection, l'idéal, la vie complète de l'individu humain.

Ici, dans la question de la destinée de l'homme, comme dans la question de sa nature, il faudrait pouvoir arriver à des conclusions exactes et définitives. L'éducation souffre de la divergence des théories opposées, contradictoires, qui divisent les hommes et les philosophes. Les uns font de la vertu, de la dignité morale, le but exclusif de la vie : les autres proposent le bonheur comme critérium de nos actions. Mais en un sens les deux idées se confondent. Notre destination est sans doute de nous élever au plus haut degré de notre nature, de tendre avec désintéressement à la perfection morale, mais la puissance qui nous mène ne serait pas ce qu'elle est, une providence bonne et bienfaisante, si, en cherchant à nous élever dans les voies de la perfection, à atteindre notre idéal, nous ne trouvions pas le bonheur dans la mesure où il peut être réalisé ici-bas.

Cherchons donc, en nous plaçant indifféremment au point de vue de la perfection morale ou au point de vue du bonheur, quelles sont les diverses formes d'activité qui constituent la vie, ou, en d'autres termes, à quelles catégories d'actions l'éducation doit préparer l'homme, pour que l'homme soit à la fois parfait et heureux autant qu'il peut l'être.

1° L'homme est d'abord destiné à vivre de la vie physique; il tend au bien-être; il cherche tout ce qui peut garantir sa sûreté personnelle. Il apprend, s'il est nécessaire, le métier, la profession qui assurera son existence.

2° En second lieu, l'homme est une personne morale et doit s'efforcer d'acquérir de plus en plus les caractères qui la constituent, la conscience, la raison, la volonté, le sentiment religieux.

3° L'homme n'est pas un être isolé : il a une famille. Nourrir et élever ses enfants, transmettre la vie physique et morale, la garantir, la protéger dans les êtres auquel il l'a transmise, comme il l'a garantie pour lui-même, tel est le troisième but de son activité.

4° En outre l'homme a des rapports avec la société dont il est membre. Après la famille, vient l'État; après l'individu, le père; après le père, le citoyen. Toute une portion de l'activité humaine est enveloppée dans les relations sociales et politiques.

5° Enfin, l'homme qui a exercé son activité dans les directions déjà indiquées, qui a travaillé à sa conservation personnelle et à son perfectionnement moral, qui a dirigé l'éducation de ses enfants, qui a participé à la vie sociale, l'homme doit encore, s'il lui reste quelque loisir, donner largement satisfaction à ses goûts désintéressés pour la science, pour les lettres, pour les arts. Il doit agir, non plus pour accroître seulement le bien-être matériel de sa personne, de ses enfants, de son pays, non plus pour développer sa propre personnalité, mais pour rechercher les pures jouissances que peuvent lui procurer l'étude du vrai et l'amour du beau, et pour accroître ainsi le domaine général de la science et de l'art[1].

1. Nos lecteurs remarqueront sans doute l'analogie de la division que nous exposons ici avec la classification donnée par M. H. Spencer dans son livre sur l'*Éducation;* mais ils voudront bien remarquer aussi sur quels points essentiels elle en diffère.

Tel est le tableau complet des différentes formes de l'activité; telles sont les parties essentielles du rôle et de la destinée de l'homme. On devine à quelles conséquences nous voulons arriver : c'est que, dans le choix des connaissances qu'elle propose à l'homme pour l'élever, la pédagogie doit se régler sur la classification théorique des divers emplois de la vie humaine. Elle doit enseigner à l'élève tout ce qui est nécessaire pour y réussir, pour satisfaire aux exigences multiples de sa destination. De plus, elle tiendra compte de l'ordre dans lequel le moraliste énumère les modes successifs de notre activité. L'idéal serait sans doute de parcourir tous ces degrés, de se préparer dans tous les sens. Mais, comme cette préparation complète est ordinairement impossible, il faudra, en général, se contenter d'une éducation partielle, en ayant soin de commencer par les activités les plus utiles, qui ne devraient jamais être sacrifiées et qui le sont trop souvent, en se gardant surtout d'intervertir l'ordre naturel, comme il arrive quand on fait passer une culture privilégiée des goûts littéraires et artistiques avant l'acquisition des connaissances de première nécessité. Combien de réformes désirables entraînerait dans la pédagogie l'exacte application de ces principes! C'est parce qu'on les viole que l'éducation est encore défectueuse et vicieuse par tant de côtés.

N'est-il pas évident d'abord que l'homme doit avant tout apprendre à se conserver lui-même? A quoi lui sert-il d'être un grand savant, s'il n'est point en état de garantir sa santé, sa sûreté personnelle? Un rhétoricien sort du collége avec un gros bagage de connaissances de luxe : mais il lui manque le plus souvent la première de toutes les sciences, celle d'éviter les actions nuisibles à la santé. Combien de maladies résultent de notre ignorance des lois de la physiologie et des règles de l'hygiène! Combien d'imprudences et d'excès seraient épargnés à celui qui aurait appris, dès l'enfance, à connaître les organes et les fonctions du corps! Si

la plupart des hommes qui arrivent à un âge avancé n'y arrivent qu'accompagnés d'un triste cortége d'infirmités, n'est-ce pas à l'ignorance générale de l'histoire naturelle qu'il faut l'attribuer? A un autre point de vue, si tant d'hommes s'appauvrissent, si la plupart ne s'enrichissent pas, si les uns et les autres ne jouissent pas de ce qui assure une vie aisée, confortable, n'est-ce point parce qu'on oublie d'apprendre aux enfants l'économie, l'économie domestique ou l'économie sociale, et les sciences positives dont l'industrie n'est que l'application[1]?

Si nous acceptions les doctrines des purs utilitaires et les théories de l'école anglaise contemporaine, nous réduirions le développement personnel de l'individu humain à l'activité physique et industrielle. Mais, à nos yeux, l'homme n'est pas seulement un être matériel, qui doive se laisser absorber par les préoccupations de la vie du corps. Il ne lui suffit pas d'être un animal sain, bien portant, amplement pourvu de toutes les nécessités de l'existence; il faut qu'il soit aussi un homme, une personne, une âme. Or, pour qu'il devienne tout cela, il a besoin d'une culture morale; il a besoin d'une éducation intellectuelle, dont les lettres et les sciences, en même temps que la religion, seront l'instrument. Les lettres et les sciences ne sont pas simplement un ornement de l'esprit, un accessoire. Elles sont nécessaires pour développer les facultés les plus essentielles de l'esprit. L'âme ne se crée pas toute seule. Il faut la former par les leçons de l'histoire, par les modèles de la littérature et de l'art, par l'enseignement religieux. Les humanités doivent être, dans une certaine mesure, le patrimoine commun de tous. Comme leur beau nom l'indique, elles font les hommes : elles appartiennent donc à tous les

1. On pourrait montrer encore, à ce point de vue, la nécessité d'associer, dans l'éducation populaire, au développement intellectuel l'apprentissage d'un métier. Cette idée a été exposée dans un ouvrage de M. Salicis, *Enseignement primaire et apprentissage*. Paris, 1875.

hommes. Ce n'est pas que l'on puisse exiger de tous les membres de la famille humaine une initiation approfondie aux lettres et aux sciences. Mais, à des degrés divers, l'activité intellectuelle et morale est une obligation universelle et doit s'ajouter immédiatement à l'activité physique et industrielle ; ou plutôt ces deux premiers degrés de l'activité humaine ne doivent pas se séparer. Il ne serait pas juste de dire que l'un précède, que l'autre suit ; ils doivent être placés au même rang. Bien que très-différents et très-inégaux en dignité, ils sont également nécessaires pour constituer les premières assises de la vie humaine.

Si nous passons à cette troisième forme de l'activité qui comprend les obligations de la famille, les devoirs paternels et maternels, n'est-il pas vrai que le système actuel présente des lacunes considérables et des omissions désastreuses ? Les parents ignorent à la fois l'âme et le corps de leur enfant. Ni connaissances psychologiques pour régler le développement de ses facultés mentales, ni connaissances physiologiques pour veiller sérieusement au maintien de sa santé. Le jeune marié achète en toute hâte un livre d'hygiène populaire et, en quelques heures de lecture, il essaie de combler le vide qu'une instruction mal dirigée a laissé subsister dans son savoir. Est-ce là une préparation suffisante aux redoutables devoirs de la paternité ? Et la jeune fille, qu'apprend-elle pendant son adolescence qui la prépare à son rôle de mère ? Elle entre dans le ménage, à peu près ignorante de tout ce qui importe à sa destinée. C'est dans l'éducation de la femme, encore plus que dans celle de l'homme, que l'ordre naturel des activités a été brouillé, confondu. Le plus souvent elle n'a appris que la musique ; elle l'a apprise, afin que ce talent figure au contrat parmi les qualités de la future, plutôt que pour chercher dans l'art musical un délassement innocent et élevé. Elle l'a apprise pour trouver un mari ; la preuve, c'est qu'elle se hâte le plus souvent de négliger et de désapprendre la

musique dès qu'elle a trouvé le mari. « Je ne sais pas, disait déjà le bon Rollin, comment la coutume de faire apprendre à grands frais aux jeunes filles à chanter et à jouer des instruments est devenue si commune et est regardée comme une partie essentielle de leur éducation. J'entends dire que, dès qu'elles sont établies dans le monde, elles n'en font plus aucun usage. » D'autre part, dira-t-on que le jeu de la poupée est une initiation sérieuse aux obligations maternelles? Mais il me semble que de son long commerce avec ces morceaux de bois ou de cire qu'elle a habillés, qu'elle a parés et pomponnés pendant des années, la jeune fille ne rapporte guère qu'un goût plus prononcé pour la toilette.

S'il y a un devoir urgent pour la pédagogie, c'est celui d'éclairer les parents et tout particulièrement les mères sur leurs obligations et leurs devoirs, de les mettre en état de gouverner l'éducation de leurs enfants, en leur enseignant les lois naturelles de l'esprit et du corps. « N'est-il pas monstrueux, s'écrie M. H. Spencer, que le destin des générations nouvelles soit abandonné aux hasards de la routine et de la fantaisie, aux inspirations des nourrices ignorantes et aux préjugés des grand'mères? L'instruction la meilleure, même chez les privilégiés de la fortune, n'est guère, dans l'état actuel des choses, qu'une instruction de célibataires. » On répète sans cesse que la vocation de la femme est d'élever ses enfants, et on ne lui apprend rien de ce qu'il lui faudrait savoir pour remplir dignement cette grande tâche. Ignorante, comme elle l'est, des lois de la vie et des phénomènes de l'âme, ne sachant rien de la nature des émotions morales ni des causes des désordres physiques, son intervention dans l'éducation de l'enfant est souvent plus désastreuse que ne le serait son inaction absolue.

L'éducation du citoyen ne laisse pas moins à désirer. Il est certainement difficile de forcer l'individu à sortir de

son égoïsme pour devenir un patriote, le serviteur docile et dévoué de la loi, le compagnon véritable, l'ami de ses concitoyens. Mais plus grave est l'entreprise, plus est manifeste l'insuffisance des moyens qu'on emploie pour la mener à bonne fin. Des diverses sciences qui pourraient contribuer à l'éducation du patriotisme, à l'apprentissage des vertus civiques, les unes ne sont pas enseignées du tout à la majorité des hommes, les autres le sont mal. Ainsi combien peu de gens apprennent le droit? Et l'histoire, est-elle étudiée comme elle devrait l'être? Le droit cependant enseignerait à tous la nature des obligations qui nous lient à nos semblables; il développerait le sentiment du respect de la loi, en donnant une idée des efforts qu'a faits le législateur pour conformer son œuvre à la justice éternelle. Quant aux études historiques, pour qu'elles devinssent enfin ce qu'elles peuvent être, la véritable école du citoyen, ne voit-on pas qu'il faudrait les diriger autrement, diminuer la part faite au récit des batailles, à ce qu'on a appelé les « trivialités de l'histoire »; accroître, au contraire, celle qu'on réserve avec trop de parcimonie à l'étude des mœurs, à l'analyse des grands caractères? Ne voit-on pas qu'il faudrait surtout faire comprendre les grandes vérités qui ressortent du spectacle des événements de ce monde, celle-ci par exemple: que les faits dépendent en grande partie de la nature des actions humaines, que la prospérité ou les revers des peuples sont liés presque toujours à leur conduite, à leur travail, à leur moralité?

Enfin, la dernière partie d'une éducation idéale comprend la culture désintéressée des lettres, des sciences et des arts. Ici nous ne parlons pas seulement de ce minimum d'instruction libérale qui est nécessaire à tout homme pour qu'il porte honorablement son nom d'homme : nous voulons parler de l'épanouissement complet des facultés chez les individus privilégiés qui peuvent atteindre les limites suprêmes de l'éducation. L'avenir, en multipliant le bien-

être et l'aisance, et par suite le loisir, l'avenir augmentera sans cesse le nombre de ceux qui seront appelés à ces nobles et pures jouissances. Par eux-mêmes, les arts, les lettres et les sciences constituent la plus brillante, la plus enviable des formes de l'activité humaine. Mais, de plus, ils ont ce mérite qu'ils réagissent sur les autres modes d'activité, qu'ils achèvent, qu'ils perfectionnent, qu'ils complètent les activités inférieures. Ainsi les mathématiques fortifient et aiguisent la faculté du raisonnement; la physique exerce le don précieux de l'observation : or l'observation et le raisonnement sont nécessaires à tous les degrés de l'existence. En outre, par leurs applications pratiques, les sciences aident le développement de l'activité industrielle et assurent le succès de l'homme dans un grand nombre de professions. De même, les lettres et les arts ne sont pas seulement l'heureux privilége de quelques natures d'élite qui s'y consacrent tout entières. Par les divertissements élevés qu'ils apportent avec eux, ils sont utiles à tous les hommes; ils rendent plus facile l'accomplissement des devoirs austères de la vie; ils occupent délicieusement les moments de repos que laissent même à l'ouvrier et à l'homme d'affaires les travaux de la vie active.

L'idéal de la vie humaine, au point de vue de la vertu comme au point de vue du bonheur, ne peut donc être cherché ailleurs que dans une préparation successive et dans une adaptation de plus en plus parfaite aux fonctions qui correspondent aux activités que nous venons de distinguer et de caractériser. Aucun de ces cinq éléments essentiels ne peut être impunément omis. Les premiers, on ne saurait les négliger sans compromettre la réalité matérielle de la vie; les derniers, sans en amoindrir la dignité morale. Ils sont en quelque sorte solidaires les uns des autres, en ce sens que les actions inférieures, égoïstes, sont les conditions qui rendent possibles les autres parties du

rôle humain, et que les activités supérieures, désintéressées, donnant seules à l'existence son prix et sa noblesse, deviennent comme la justification de la peine que nous prenons pour exister et pour satisfaire aux nécessités matérielles.

Il est facile maintenant de comprendre les devoirs de l'éducation. Conformant ses efforts à la nature, distribuant ses leçons d'après la division même des fonctions humaines, elle recherchera les connaissances les plus propres à faire de l'élève d'abord un corps sain et robuste, puis un industriel, un ouvrier, un spécialiste, un homme enfin capable de gagner sa vie ; en même temps elle travaillera à lui donner une âme raisonnable qui ait conscience de ses devoirs et qui prenne possession de toutes ses facultés; ensuite elle le formera pour la famille et la cité, en le dotant de toutes les vertus domestiques et civiques; enfin elle lui ouvrira le brillant domaine de l'art et de la science sous toutes ses formes.

## IV

Lorsque la pédagogie générale a résolu, à l'aide de l'histoire, de la psychologie et de la morale, les difficultés théoriques du sujet, elle se trouve en présence de difficultés nouvelles, d'un ordre pratique. L'homme n'est pas un être solitaire qu'on puisse songer à élever uniquement pour lui-même, en vue d'un idéal absolu. Il a des relations contingentes avec un monde réel que le pédagogue ne modifie pas à sa guise, qu'il ne dépend pas de lui de supprimer, comme il a plu à Rousseau de le faire dans son roman de l'*Émile*. Oublie-t-on ces rapports sociaux, cette situation relative de l'individu : on risque alors de former un être qui ne sera pas en état de vivre heureux dans la société réelle. Et d'un

autre côté, si l'on tient compte des conditions pratiques de l'existence, n'est-il pas vrai qu'on sera forcé d'abandonner ou tout au moins d'abaisser l'idéal qu'on avait conçu, de proportionner l'instruction aux besoins, aux aptitudes, aux conditions des individus?

Si la pédagogie rationnelle suppose un postulat théorique, qui est la connaissance approfondie des lois de la nature humaine, elle exige aussi un postulat pratique, qui serait la réforme, l'amélioration progressive de la société, afin que l'éducation relative de l'individu pût se rapprocher sensiblement de son éducation absolue.

Kant a exposé avec force cette contradiction fatale qui s'établit entre les conceptions idéales de la pédagogie et la réalité sociale. « Un principe d'une grande importance, dit-il, c'est qu'on devrait élever les enfants, non d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après l'idée d'un état meilleur, possible dans l'avenir, c'est-à-dire d'après l'idée de l'humanité et de sa destinée complète. Les parents n'élèvent habituellement leurs enfants qu'en vue du monde réel, quelque corrompu qu'il soit. Ils devraient, au contraire, leur donner une éducation meilleure, afin qu'un meilleur état pût en sortir dans l'avenir[1]. »

Que la pédagogie appliquée ne perde jamais de vue l'avenir, c'est son devoir, et par là elle contribuera plus qu'aucune autre puissance humaine au progrès des peuples. Mais il est cependant nécessaire, si elle veut rendre des services immédiats et jouir de quelque crédit, qu'elle se conforme à l'état réel des sociétés, qu'elle travaille pour le présent et non pour un avenir lointain. De là, une nouvelle série de questions que nous ne pouvons qu'indiquer ici, et qui, pour être résolues avec précision, exigent un examen attentif des besoins sociaux, des conditions politiques d'un pays. Ces questions, d'ailleurs, se ramènent toutes à une seule :

1. Kant, *Ueber Pædagogik*, p. 463.

quels sont les divers degrés à établir dans l'éducation et l'instruction? La psychologie nous a fait connaître les moyens, et la morale, le but de l'éducation. Il reste à apprendre de la science sociale la nature des divisions et des degrés qui doivent être introduits dans l'enseignement pour satisfaire aux exigences de la vie réelle. A vrai dire, l'idéal serait peut-être qu'il y eût autant d'éducations spéciales que de vocations distinctes, autant de degrés dans la culture que de diversité dans les conditions. Mais s'il est impossible de pousser aussi loin la variété des méthodes et de multiplier à ce point les formes de l'éducation, il y a lieu, du moins, et il est nécessaire, d'établir un certain nombre de cadres d'instruction correspondant aux principales catégories des aptitudes humaines et des destinations sociales. Le progrès pédagogique consiste ici à fixer avec précision les limites de ces divers ordres d'enseignement, afin de les adapter aux besoins essentiels de la société.

L'expérience prouve de plus en plus la nécessité de créer et de constituer à part au moins quatre degrés d'instruction : 1° l'enseignement *primaire élémentaire*, commun à tous les hommes; 2° l'enseignement *primaire supérieur*, ce qu'on appelle, en France, l'enseignement *spécial*, et en Allemagne, l'enseignement *réel;* 3° l'enseignement *secondaire* libéral; 4° l'enseignement *supérieur*, sous toutes ses formes.

« L'instruction du peuple est la question la plus urgente et la plus importante de notre temps[1]. » Il est presque inutile de revenir sur la démonstration d'une vérité aussi claire, aussi certaine. Il importe cependant de s'entendre sur les principes : j'entends sur l'utilité morale, sur la convenance sociale de l'instruction populaire. Ce qui a nui jusqu'à ce jour, ce qui nuit encore aux progrès de l'ins-

1. *L'instruction du peuple*, par É. de Laveleye. Paris, 1872.

truction, ce sont les préjugés que la routine et la passion entretiennent contre elle. Combien de gens, même de nos jours, qui s'obstinent à croire que l'instruction est mauvaise, pernicieuse pour le peuple, ou tout au moins inutile! Les uns l'accusent d'exalter l'orgueil, d'enhardir l'imagination et les passions, en un mot, de pervertir le peuple, en supprimant l'heureuse et sainte ignorance des temps passés. Les autres prétendent qu'elle n'a point pour moraliser l'efficacité qu'on lui attribue, et qu'on se trompe quand on compte sur elle pour assurer l'ordre et la paix publique, pour accroître l'honnêteté et la vertu parmi les hommes.

Répondons brièvement à ces préjugés qui ont pour effet de ralentir, de diminuer les efforts que la société ou les individus seraient tentés de faire pour le développement de l'instruction.

Sans doute, on a quelquefois exagéré l'influence de l'instruction sur les mœurs. On a cru qu'il suffisait d'envoyer l'enfant à l'école pour en faire un homme honnête et vertueux. Nous ne dirons donc pas avec des fanatiques un peu naïfs :

*Tout homme qui sait lire est un homme sauvé!*

Mais nous dirons encore moins, avec certains alarmistes, que tout homme qui sait lire est un homme perdu. A-t-on constaté qu'un assassin, qu'un criminel, avait reçu quelque éducation littéraire, qu'un voleur était allé à l'école, aussitôt la passion s'empare de ces faits isolés pour conclure arbitrairement que l'instruction est responsable de toutes les mauvaises actions.

Il suffit cependant de consulter les statistiques criminelles pour s'assurer du contraire et pour établir, par l'autorité imposante des faits, que le nombre des délits et des crimes diminue avec les progrès de l'instruction. Les assassinats qui avaient varié entre 200 et 267 par an depuis

1826 jusqu'en 1855, sont descendus depuis lors à 192 et 158. La diminution est encore plus sensible pour les meurtres, pour les vols, qui ont décru dans une proportion considérable, bien près de la moitié. La statistique des délits donne les mêmes résultats. Il faut certainement faire en partie honneur de ces progrès à l'amélioration sensible du bien-être général, à l'accroissement du travail, à l'organisation meilleure des moyens de surveillance et de répression. Mais, n'en doutons pas non plus, une bonne part de ces résultats revient à l'instruction. Ce qui le prouve, c'est la proportion qui existe, dans les listes criminelles, entre le nombre des illettrés et le nombre des personnes instruites. En 1851, par exemple, sur 100 accusés, il n'y avait que 13 personnes instruites, parmi lesquelles 5 pourvues d'une instruction supérieure. En 1863, sur 100 criminels, 38 ne savaient ni lire ni écrire, 43 ne le savaient qu'imparfaitement.

Si nous avions le temps de jeter un coup d'œil sur les pays étrangers, nous constaterions les mêmes résultats. Il y a à Londres une population dégradée qui encombre certains quartiers, et qui fournit, dit-on, chaque année aux tribunaux plus de 70,000 accusés. C'est une arrestation par 40 habitants. Eh bien, toute cette population est complétement illettrée. C'est précisément pour lutter contre l'ignorance de ces classes abjectes que les Anglais, qui aiment l'instruction primaire, bien qu'ils n'aient fait d'efforts sérieux pour l'organiser que depuis 1833 (précisément la même année qu'en France), ont établi les *ragged schools* ou écoles de déguenillés. Ce sont des asiles tout à fait distincts des *workhouses*, maisons de travail où se rendent les enfants des pauvres, mais des pauvres bien vêtus ou tout au moins vêtus.

Le vice, le crime, coïncident donc plus souvent avec l'ignorance qu'avec l'instruction. Dira-t-on que le résultat est dû à ce que les individus les plus instruits sont en même temps

les plus riches, et, par conséquent, les moins exposés à la tentation de voler ou d'assassiner? C'est possible; mais nous répondrons que l'instruction est précisément un moyen de devenir plus riche : de telle sorte que par là encore l'instruction nous apparaît comme la cause indirecte du progrès dans les mœurs.

Mais laissons les faits et essayons de raisonner : le raisonnement confirmera encore la vérité qui nous est chère. Il suffit pour s'en convaincre de considérer les rapports intimes qui unissent toutes nos facultés. L'instruction, dit-on, ne s'adresse qu'à l'intelligence : mais l'intelligence ne peut se développer sans que, par un contre-coup nécessaire, il y ait aussi progrès et développement dans l'âme tout entière, dans la sensibilité et dans la volonté elle-même. L'homme que l'instruction aura poli se débarrassera des instincts farouches et sauvages qui accompagnent nécessairement l'ignorance. Ses mœurs s'adouciront, si elles ne s'épurent pas. Il aura le cœur plus ouvert, plus accessible aux grands sentiments, et particulièrement au sentiment du patriotisme, au sentiment du respect de la loi, au sentiment religieux, à ces émotions qui, reposant sur des notions abstraites, ne peuvent guère se manifester que dans des intelligences éclairées. L'homme instruit s'inclinera plus que l'ignorant devant les grandes idées de Dieu, de la loi, de la patrie. D'ailleurs, sans tenir compte de cette génération des sentiments qui est liée aux progrès de l'intelligence, l'homme instruit, par cela seul qu'il sera plus intelligent, sera plus moral. Il aura une idée plus nette du bien et du mal. C'est une erreur assez répandue de croire que la conscience morale est la même chez tous les hommes, qu'elle n'est pas susceptible de perfectionnement, que nous la recevons toute faite de la nature, comme nous recevons un œil tout fait. Il n'en est pas ainsi : ce n'est que péniblement, par la réflexion et l'étude, que l'homme s'élève à la notion du bien et du devoir. L'instruction éclairera donc la

conscience, l'instruction par suite fortifiera l'homme contre les mauvais penchants.

Mais, dira-t-on, la conscience, même développée, n'est pas toujours une sauvegarde contre le mal. C'est l'intérêt qui guide les hommes. Sans doute, mais comment les hommes apprendront-ils, sinon par l'instruction, qu'ils doivent substituer l'intérêt bien entendu, qui les rapproche singulièrement de la vertu, à l'intérêt grossier, brutal, tel que le représente la passion ignorante et la convoitise irréfléchie. L'homme instruit comprendra que son intérêt est de pratiquer la vertu : il sera plus sensible que l'ignorant à l'opinion publique. Concluons donc que, de toute manière et à tous les points de vue, l'homme instruit a plus de chances de devenir et de rester un honnête homme.

Avons-nous besoin de dire combien l'instruction est utile au point de vue économique, c'est-à-dire par rapport à la richesse publique? Demandons aux grandes nations industrielles, comme l'Angleterre et l'Amérique, le secret de leur succès dans l'industrie. C'est en grande partie à leurs écoles primaires qu'elles le doivent, à ces écoles qui, en donnant aux apprentis les connaissances élémentaires, leur fournissent ainsi les moyens de faire de rapides progrès dans l'apprentissage des métiers.

Enfin, quand on veut répondre aux adversaires de l'instruction, il y a encore un autre point de vue à examiner : c'est la question politique. Un homme d'État anglais, M. Lowe, faisant allusion au mouvement démocratique qui se produit jusque dans l'aristocratique Angleterre, disait récemment : « Il est temps que nos *futurs* maîtres sachent lire et écrire. » En France, l'épithète seule est de trop et la pensée est vraie absolument. Il faut que les maitres du suffrage sachent lire et écrire. On a donné de grands droits à l'individu en l'appelant à contribuer par son vote à la destinée de son pays : ces droits, il faut qu'ils soient justifiés par l'instruction individuelle. Vouloir la liberté poli-

tique et la décréter, sans lui donner le contre-poids de l'instruction, c'est, pour ainsi dire, lancer en avant dans l'espace libre des machines à vapeur, sans avoir disposé pour les diriger des appareils régulateurs. Voltaire disait : « Plus les hommes seront éclairés, et plus ils seront libres. » Puisque la liberté a pris les devants, il faut retourner, renverser les termes de la phrase de Voltaire ; il faut dire : « Plus les hommes sont libres, plus ils doivent être éclairés. »

Écartons donc ces préjugés, indignes de notre temps, qui persisteraient à considérer l'instruction primaire comme inutile, comme dangereuse même pour la prospérité publique. Seulement, quand on s'est mis d'accord sur les principes, quand on a reconnu la nécessité de l'instruction, il reste encore à discuter les moyens pratiques qui peuvent en assurer le progrès.

Le premier serait de laisser plus d'initiative aux individus, plus de liberté aux communes, aux petites agglomérations d'hommes que réunissent des intérêts semblables. Aux États-Unis, ce sont les États particuliers, ce sont les communes, qui se chargent d'organiser les écoles, de régler les méthodes, de surveiller les instituteurs. Les villes d'Amérique feraient-elles pour l'instruction des dépenses aussi considérables — 450 millions par an — si elles n'étaient pas maîtresses de régler à leur façon et selon les intérêts locaux tout ce qui concerne l'instruction des enfants ? Là, ce ne sont pas seulement quelques centaines d'inspecteurs disséminés sur la surface du territoire qui veillent à l'éducation nationale : ce sont six cent mille citoyens, qui, répartis en comités nommés à l'élection, se partagent le soin de la surveillance et de l'inspection[1]. Que l'État donc fasse un plus large appel à l'initiative des communes, qu'il n'exige pas l'uniformité absolue des méthodes, qu'il tienne compte de la diversité des besoins, et il verra de plus en

1. Voyez, sur ce sujet, le livre de M. Hippeau : *l'Instruction publique aux États-Unis*.

plus les citoyens coopérer avec zèle à l'accomplissement de la tâche redoutable de l'instruction du peuple.

Mais si l'État demande plus de sacrifices aux communes, qu'il leur donne lui-même l'exemple, qu'il accroisse sans cesse les ressources du budget de l'instruction, qu'il multiplie les écoles, surtout qu'il proclame le principe de l'obligation. Sans doute, le père a le droit de faire élever son enfant comme il l'entend; mais il n'a pas le droit de ne pas le faire élever du tout. Il a le droit de choisir entre telle et telle école; moralement, il n'a pas le droit de choisir entre l'ignorance et l'instruction. « Deux mots analogues, disait Cousin, sont employés en Allemagne pour désigner le devoir d'aller à l'école et le service militaire : l'enseignement obligatoire et le service obligatoire. Ces deux mots, ajoutait-il, sont la Prusse tout entière. Ils contiennent le secret de son originalité comme nation, de sa puissance comme État, et le germe de son avenir. Ils expriment, à mon gré, les deux bases de la vraie civilisation, qui se compose à la fois de lumière et de force. »

Une autre condition encore des progrès de l'instruction primaire et celle qui concerne le plus le philosophe, c'est l'organisation même de l'enseignement qu'on donne dans l'école : grave question, dont nous avons plusieurs fois signalé les difficultés. Le principe doit être, nous l'avons dit ailleurs, de trouver un ensemble d'études qui se suffisent à elles-mêmes, et dispensent l'enfant pauvre d'aller plus loin. Apprendre à lire, c'est quelque chose : ce qui importe encore plus, c'est de donner le goût de la lecture; c'est aussi de faire un choix de bons livres[1]. Mais ici surtout

1. « Ceux qui se contentent, dans l'instruction primaire, de ce petit résultat, savoir lire, écrire et compter, se trouvent en présence d'une objection qui m'a été faite autrefois. Votre système, leur dira-t-on, revient à enseigner aux enfants la manière de se servir d'une cuiller, d'une fourchette et d'un couteau, sans leur donner ensuite les aliments nécessaires... » (Huxley, *les Sciences naturelles et les problèmes qu'elles font surgir*. Édit. française, p. 43.)

l'embarras est grand. On n'écrit guère pour le peuple; on n'écrit pas pour ceux qui savent à peine lire. Combien nous sommes loin encore de l'époque où l'instruction primaire, au lieu d'être un amas un peu désordonné de notions incohérentes, deviendra un véritable organisme, qui aura pour éléments essentiels l'histoire nationale, la physique élémentaire, la morale pratique! Nous ne croyons pas d'ailleurs que l'instruction du peuple doive jamais se séparer de la religion. Ce n'est pas seulement parce que, au fond de toutes les religions, il y a des germes de vérité que la critique philosophique la plus sévère ne peut détruire : c'est aussi parce que, dans l'état actuel de l'humanité (et cet état durera sans doute toujours), la religion apporte avec elle des secours extérieurs dont la faiblesse humaine ne peut se passer. L'idéal serait sans doute que l'homme trouvât en lui-même, dans sa conscience seule, dans l'autonomie de sa volonté morale, le principe unique et suffisant de sa vertu. Mais il n'en est pas ainsi. Ne lui refusons donc pas de s'appuyer sur des croyances, qui, pour être fausses en quelques points, n'en sont pas moins utiles. Quand l'enfant commence à remuer ses jambes, l'impatience des parents est grande de le voir marcher seul; mais, pour hâter ce moment désiré, faut-il, alors que ses pas sont encore chancelants, lui refuser l'appui de la main qui le guide et qui le soutient[1] ?

L'enseignement primaire élémentaire est le premier degré de l'éducation, et, pour ainsi dire, le premier étage de toute construction intellectuelle et morale. Et malheureusement cet étage est le plus souvent le seul dont l'accès soit permis aux fils des ouvriers de la ville et des habitants de la cam-

1. Bien entendu, l'instituteur lui-même ne nous paraît devoir être chargé que de l'enseignement religieux naturel, si je puis dire, c'est-à-dire des grandes leçons morales communes à toutes les religions. L'enseignement religieux proprement dit doit être réservé soit à la famille, soit aux ministres de chaque culte. En ce sens et dans ces limites, nous admettons l'*enseignement laïque*.

pagne. De plus en plus, cependant, on voit et on verra grandir le nombre de ceux qui aspireront à s'élever plus haut; les commerçants et les laboureurs aisés, cette légion de petits propriétaires et de petits industriels que la société moderne accroît sans cesse par de nouvelles recrues, réclament un enseignement supérieur à celui de l'école primaire. Ils ont assez de loisirs pour y consacrer le temps nécessaire, ils ont de plus une destination qui exige des connaissances étendues. De là, cet enseignement primaire supérieur, dont on parle beaucoup de notre temps, et dont l'organisation honorera, c'est notre ferme espoir, la fin du dix-neuvième siècle. Nous ne le distinguons pas, d'ailleurs, de ce qu'on appelle déjà l'enseignement secondaire spécial. Il doit avoir pour fondement l'étude de la langue nationale, de la littérature et de l'histoire du pays, en même temps que les éléments des sciences. Les deux écueils contre lesquels il faut craindre surtout de le voir échouer, c'est d'une part les exigences abusives et l'ambition stérile des programmes; d'autre part le tour professionnel qu'on voudrait quelquefois donner à cet enseignement nouveau. Il semble que, en dressant le tableau des études exigées, les organisateurs de cette instruction intermédiaire aient songé plutôt à composer une vaste encyclopédie de toutes les sciences connues, à entasser dans les programmes tout ce qu'on peut enseigner, tout ce qu'on peut savoir, qu'à choisir avec discrétion, avec mesure, les études appropriées à une certaine catégorie d'esprits. Il faut que l'élite des classes populaires trouve dans l'enseignement qu'on lui destine, non une vaine excitation de curiosité, non une initiation superficielle à toutes les sciences humaines, mais une nourriture solide, substantielle à la fois et sobre, une culture qui convienne à ses besoins et soit conforme à ses aptitudes. D'autre part, s'il convient que l'enseignement primaire supérieur soit pratique, réel, il ne faut pas qu'il devienne exclusivement utilitaire et professionnel. Qu'on se garde de confon-

dre avec les écoles de cet ordre les écoles industrielles et spéciales, les écoles d'apprentissage. Ici, comme ailleurs, il ne faut pas oublier que l'enseignement a pour but immédiat de former des esprits et des caractères, d'instituer fortement les qualités de l'intelligence et de la volonté, de préparer, non à une profession et à un métier, non à une vocation particulière, mais à cette vocation générale qui est de devenir des hommes.

Tel est aussi, tel doit être de plus en plus le caractère du troisième degré de l'instruction, de l'enseignement secondaire et libéral, de celui qui a été organisé le premier, parce qu'il s'adresse aux enfants des classes riches, parce qu'il correspond à des besoins depuis longtemps ressentis. Sur ce point, par conséquent, il ne s'agit pas d'organiser des méthodes nouvelles; il ne peut être question que d'améliorer celles qu'un long usage a sanctionnées, et de prévenir les effets de quelques tendances fâcheuses que l'esprit utilitaire de notre temps s'efforce d'introduire jusque dans le sanctuaire des études libérales et désintéressées. L'*humanisme* et le *réalisme*, c'est-à-dire l'éducation générale de l'homme et l'acquisition des connaissances positives, doivent évidemment se mêler et s'associer dans les plans d'études de nos colléges; mais il ne faut pas que le *réalisme*, trop à la mode aujourd'hui, empiète sur les droits de ce qu'on appelle les *humanités*, c'est-à-dire les études humaines. Ce sont ces empiétements et ces usurpations qu'un des représentants les plus autorisés des universités allemandes, M. Du Bois-Reymond, a récemment signalés comme un danger menaçant[1]: « A cette science qui dissèque l'idéal, qui repousse avec mépris tout ce qu'elle ne peut éclairer de sa froide lumière, opposons le palladium de l'humanisme. Les dieux et les héros de l'antiquité, entourés d'un charme impérissable, les

1. Voyez le discours de M. Du Bois-Reymond, sur l'*Histoire de la civilisation*, dans la *Revue scientifique* du 15 janvier 1878.

mythes et les histoires des peuples méditerranéens, dans lesquels presque tout ce qui est beau et bon a sa racine, l'aspect d'une civilisation, étrangère, il est vrai, à la science, mais au sein de laquelle l'homme a sincèrement aspiré au plus noble idéal : voilà ce qui peut exercer une influence salutaire sur les sentiments de notre jeunesse et la soutenir dans cette lutte contre la néo-barbarie qui, de ses bras de fer, nous enlace de plus en plus étroitement. Il faut que l'hellénisme tienne l'*américanisme* loin de nos frontières intellectuelles. » Sachons gré à l'auteur de ces lignes de ses protestations contre l'invasion du *réalisme*, c'est-à-dire d'une instruction à l'américaine purement positive et technique, et de ses plaintes sur l'affaiblissement des études classiques, sur la décadence de l'*humanisme*. Il prend, avec l'énergie d'une conviction personnelle et réfléchie, la défense des *gymnases* contre les *Realschulen*. Il veut maintenir cette culture générale qui est le propre de l'homme et qui nous donne « le sentiment de notre descendance et de notre dépendance intellectuelle vis-à-vis des anciens ». Il a conscience du mal, et il en cherche le remède. Le remède consisterait, d'après lui, à réformer les gymnases, à les rajeunir, en les mettant en harmonie avec les exigences de notre temps, en les accordant avec les tendances nouvelles, en y introduisant des éléments empruntés aux civilisations modernes. Le conseil est excellent et mérite d'être suivi. Quand une institution se sent compromise ou menacée, ce n'est pas en s'obstinant à suivre les vieilles traditions, avec une recrudescence de sévérité et de fanatisme, qu'elle rétablira son crédit : c'est par de sages concessions, par un renouvellement progressif, qu'elle retrouvera sa puissance et ranimera son efficacité. Seulement il est permis de penser que M. Du Bois-Reymond applique assez mal le principe qu'il a posé, et qu'il ne suffira pas, pour raviver l'enseignement secondaire, d'y introduire un peu plus de mathématiques et d'histoire naturelle, ni d'inscrire sur le dra-

peau de la réforme universitaire : *Des sections coniques! Plus de thèmes grecs!* La vraie réforme de l'enseignement secondaire consistera selon nous à modifier l'esprit qui préside aux études plutôt que les études elles-mêmes. Ne l'oublions pas, en effet, ce qui importe par-dessus tout, ce n'est pas la chose que l'on enseigne, c'est la façon dont on l'enseigne. L'enseignement secondaire sera bien près d'atteindre son idéal, lorsqu'on y fera appel au jugement plus qu'à la mémoire, lorsqu'on y développera les facultés de l'observation et du raisonnement, en proposant aux élèves non-seulement des leçons didactiques et des conclusions toutes faites, mais des exercices intellectuels, lorsqu'on leur apprendra à penser et à agir en hommes.

Il semble que les limites de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur soient irrévocablement fixées, et qu'il n'y ait guère que des questions de mur mitoyen à discuter désormais entre deux puissances voisines, mais distinctes, qui ont leur domaine propre et indépendant. Cependant on a quelquefois contesté dans ces derniers temps la démarcation établie depuis un siècle entre les deux ordres d'enseignement. Ainsi on a prétendu que nos lycées classiques offraient un caractère ambigu, qu'on y commençait tout sans y rien achever, que notamment on avait le tort d'y enseigner la philosophie, peut-être même la rhétorique; on a ajouté qu'il conviendrait de rattacher ces hautes études à l'enseignement des facultés. Nous ne voyons pas, quant à nous, les raisons de souscrire à ces rectifications de frontières. L'enseignement secondaire ou moyen doit conserver son caractère de généralité et comprendre, par conséquent, l'étude de ces deux choses essentielles qu'on appelle la rhétorique et la philosophie, c'est-à-dire l'art de parler et l'art de penser. D'autre part il faut que l'enseignement supérieur, sous peine de s'abaisser et de se vulgariser, ne cesse pas d'être un enseignement de hautes spécialités, de sciences approfondies, de philosophie et de

critique élevée, de littérature délicate et raffinée, d'histoire exacte et précise. Les sciences, comme les lettres, se prêtent à des emplois différents : ou bien on en expose les éléments, on les étudie pour développer à leur école les facultés humaines, et ceci est le propre de l'enseignement secondaire; ou bien on les analyse dans leurs détails les plus minutieux, on les approfondit dans leurs principes, on les suit dans leurs conséquences; et un pareil travail ne saurait être proposé qu'aux hommes qui, ayant déjà acquis dans les colléges l'instruction classique, peuvent aspirer à une instruction supérieure, parce qu'ils ont à la fois assez d'intelligence et assez de loisirs pour y participer. L'enseignement supérieur ne saurait avoir d'autres limites que celles de la nature humaine et de la portée de notre esprit.

Il s'en faut que nous ayons épuisé l'étude de tous les problèmes que soulève l'éducation, quand on la considère au point de vue social et politique. En effet, lorsqu'on sait dans quelle mesure l'instruction doit être distribuée aux diverses classes de la société, il reste à savoir encore par qui l'enseignement doit être donné; si l'éducation est l'affaire des ecclésiastiques ou des laïques; si c'est dans les colléges ou au sein de la famille que l'enfant doit recevoir l'instruction; si l'éducation doit être la même pour les deux sexes....

Nous avons touché à ces difficultés, au fur et à mesure qu'elles se présentaient à nous dans l'examen historique des doctrines pédagogiques. Il est donc inutile d'y revenir ; mais il en est une qui les domine toutes. C'est la question de la liberté de l'enseignement ou des droits de l'État en matière d'instruction. Il ne saurait entrer dans notre esprit de condamner *à priori* la liberté de l'enseignement, qui nous est chère comme toutes les libertés. Mais, comme toutes les libertés, cette liberté particulièrement précieuse doit avoir ses limites. Il convient même qu'elle soit plus limitée que les autres, car l'enseignement s'adresse,

non à des hommes déjà formés et en possession de toute leur raison, mais à des enfants ou à des jeunes gens, à des intelligences dociles, à des volontés faibles, qu'on ne saurait exposer sans imprudence à toutes les témérités de l'initiative privée, à tous les dangers de la liberté absolue. Il faut donc que l'État, qui représente la moyenne des opinions d'un pays et d'une époque, intervienne pour protéger ces mineurs contre les influences que l'esprit de parti, que les passions aveugles exerceraient trop souvent sur des esprits naissants et non formés. L'État, sans doute, peut remettre à d'autres mains qu'à celles des maîtres qu'il institue le soin d'élever la jeunesse ; mais il ne doit se dessaisir ainsi d'une partie de ses droits qu'à la condition de surveiller, de contrôler, l'enseignement libre, afin de s'assurer que rien n'y est contraire aux principes sur lesquels repose la société moderne. Surtout il ne doit pas être dupe de ceux qui ne réclament en apparence la liberté absolue de l'enseignement que pour en préparer l'asservissement, pour supprimer la liberté de l'esprit et le soumettre à des autorités illégitimes. De plus en plus, l'État, prenant conscience de ses droits, mêlera son action salutaire à celle de la famille, pour assurer la marche correcte, le développement régulier de l'instruction. De plus en plus l'État comprendra que l'éducation est une affaire civile et nationale, et qu'il ne peut déserter, sans abdiquer, ses devoirs pédagogiques.

Nous arrêterons ici ces réflexions générales sur la théorie de l'éducation. Notre but était de présenter une esquisse rapide et non une théorie complète. Il n'y a pas de sujet en quelque sorte plus vulgaire, mais il n'y en a pas de plus grand ni de plus compliqué que l'éducation. L'éducation est une question éternelle, car elle se renouvelle sans cesse avec les générations qui se succèdent ici-bas. Elle renaît chaque jour avec ces milliers de petits êtres auxquels Dieu donne, en même temps que la vie, une âme à former. C'est la question que toute mère intelligente et sensible se pose

auprès du berceau de son fils. C'est la question aussi qui doit préoccuper, avant toutes les autres, le législateur vraiment digne de ce nom; car, avant de chercher les punitions qui frappent la violation de la loi, il est nécessaire et il est bon d'établir, par une bonne éducation, les mœurs qui en inspirent le respect.

L'histoire des doctrines pédagogiques contribuera, nous l'espérons, à préparer les solutions définitives que notre temps réclame en fait d'éducation. Ces solutions importent à la sécurité et à la grandeur de notre pays. Plus que jamais, il est nécessaire que l'éducation devienne autre chose qu'une affaire d'inspiration, abandonnée au caprice et au hasard, et qu'elle soit une œuvre de réflexion. On dit que l'avenir est incertain, que les événements mènent la société française on ne sait où, que nos destinées sont à la merci des orages les plus imprévus. Ne le croyons pas, puisqu'il dépend de nous qu'il en soit autrement. Il y a un moyen, en effet, d'assurer l'avenir des peuples : c'est de leur donner une éducation intellectuelle et morale qui épure les âmes et raffermisse les caractères. La régénération et le progrès, ne les attendons pas d'une transformation soudaine et miraculeuse; ne les demandons pas à l'efficacité immédiate de telle ou telle institution politique. Dieu a voulu que tout se fît ici-bas selon les lois d'une lente progression, par petites modifications successives. De même que pour l'enfant il n'existe pas de raccourci qui permette de supprimer les lenteurs de la croissance insensible que chaque jour amène, de même pour les nations il n'y a pas d'autre procédé que l'action lente, mais sûre, d'une éducation sage et forte, pour les faire passer du vice à la vertu, de l'abaissement à la grandeur.

Sans doute, l'éducation n'a pas la prétention de remplacer la nature. L'éducation, œuvre humaine, ne saurait se substituer au développement naturel des âmes, œuvre divine. Il faut même ajouter que l'éducation n'a d'efficacité

et de pouvoir qu'à une condition, c'est qu'elle se rapproche de la nature, c'est qu'elle se conforme à l'ordre naturel. Aussi nous réjouissons-nous de constater que le trait dominant et caractéristique de tous les essais pédagogiques de ces derniers temps est un retour vers la nature, c'est-à-dire vers les inspirations instinctives d'une puissance supérieure à la réflexion humaine.

Si l'on y prend garde, en effet, cette tentative marquée de rapprochement vers la nature implique autre chose que la condamnation superficielle des méthodes introduites par l'art et les conventions humaines; elle suppose une croyance fondamentale, la croyance à la finalité bienfaisante des instincts. Avoir confiance dans l'ordre naturel des choses, s'en remettre aux forces spontanées des êtres créés, parce qu'on entrevoit derrière elles ou en elles une providence supérieure ou une prévoyance intime, c'est une opinion généralement utile et féconde pour conduire les affaires humaines, mais c'est une croyance particulièrement nécessaire pour diriger l'éducation de l'homme. Ce n'est pas sans quelque surprise que nous la retrouvons même dans les écrits d'un philosophe qui ne passe pas pour un trop grand ami des causes finales, dans l'essai sur l'*Éducation* de M. H. Spencer, comme si, par une contradiction qui n'est pas nouvelle, le penseur qui exclut les causes finales de sa conception spéculative de l'univers, avait été pratiquement contraint de s'incliner devant elles, et de proclamer, tout au moins en matière d'éducation, l'efficacité salutaire de la théorie qui les admet. C'est ainsi que M. H. Spencer, à propos de l'éducation physique, fait remarquer que les sensations sont des guides naturels, qu'il est dangereux de ne pas suivre. « Pour parler théologiquement, ajoute-t-il, la nature a prévu les moyens de garantir la santé[1]. » Parlant ailleurs des instincts qui pous-

1. *Education intellectual*, etc., p. 15.

sent l'enfant à se mouvoir, à chercher dans l'exercice le principe du bien-être physique, il déclare qu'en combattant ces instincts on irait en travers des moyens « divinement combinés » (*divinely appointed*) pour assurer le développement du corps[1]. N'est-ce pas reconnaître que l'éducation ne consiste pas seulement à employer les ressources de l'art humain, qu'elle repose en grande partie sur l'action instinctive des forces naturelles, tendant à leur but par elles-mêmes et par des aspirations qui témoignent d'une réelle prévoyance?

Mais ce n'est pas la nature toute seule et livrée à elle-même, c'est la nature excitée et cultivée par la réflexion humaine qui produira tous les résultats que nous attendons de l'éducation.

Les partisans de l'évolution semblent parfois nous annoncer l'apparition prochaine d'une espèce supérieure à la nôtre, appelée à nous supplanter comme nous avons nous-mêmes supplanté les races inférieures. Nous serions, paraît-il, exposés à rencontrer un jour ou l'autre, « au coin d'un rocher, » le successeur de la race humaine. Nous comptons assez peu sur de pareilles promesses, et la venue de cette fantastique race d'hommes, subitement évoquée par un coup de baguette magique de la sélection naturelle, nous laisse fort incrédules.

Nous connaissons heureusement un autre moyen, un procédé plus sûr, pour faire apparaître, non pas une race étrange et jusqu'à ce jour inconnue, mais des générations qui vaillent mieux que la nôtre, qui lui soient supérieures par la force physique, comme par les qualités de l'esprit ou les vertus du caractère. Ce moyen, c'est d'établir par la réflexion et la raison une éducation plus conforme à notre destination; une éducation plus large et plus complète, plus sévère à la fois et plus libérale, puisque en

1. *Éducation intellectual*, etc., p. 72.

même temps elle exigera plus de travail et permettra plus d'essor; où l'enfant apprendra davantage à compter sur lui-même; où l'on n'encouragera plus sa paresse en l'habituant à invoquer mal à propos des secours surnaturels; où l'instruction ne sera plus un formulaire récité du bout des lèvres, mais une acquisition intime et profonde de l'âme; où la crainte de la conscience se substituera aux autres règles de conduite; où l'on ne se défiera plus de la pensée et de la libre réflexion; une éducation plus religieuse aussi, parce qu'on y aura de la nature divine une idée plus exacte et plus élevée; une éducation plus scientifique enfin et plus rationnelle, parce que rien n'y sera négligé de ce qui peut développer une âme humaine et la rapprocher de son idéal. Or cette éducation, à laquelle l'avenir appartient, malgré les obstacles que lui suscitera encore l'esprit du passé, cette éducation n'est possible, les lois n'en peuvent être établies, les méthodes n'en peuvent être pratiquées qu'à une condition : c'est que la psychologie de l'enfant soit faite et bien faite, et que la réflexion fasse sortir de cette psychologie une fois établie toutes les conséquences pratiques qu'elle comporte.

---

# APPENDICE

Nous donnons ici quelques extraits du *Rapport* présenté par M. Gréard à l'Académie des sciences morales et politiques sur le concours où notre mémoire a remporté le prix, et aussi du *Discours* prononcé par M. Bersot, président de l'Académie, dans la séance du 24 mai 1877.

EXTRAIT DU RAPPORT DE M. GRÉARD

« J'ai l'honneur de rendre compte à l'Académie, au nom de la section de morale, des résultats du concours ouvert, pour un prix BORDIN, sur ce sujet : *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France, depuis le seizième siècle jusqu'à nos jours.*

« Institué en 1869, ce concours a été prorogé deux fois. L'Académie n'a point à le regretter. En 1871, il avait été présenté deux mémoires; en 1873, un seul. Cette année, nous en avons reçu quatre, dont trois ont paru mériter d'être proposés pour une récompense.

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

« Toute hésitation, s'il eût pu s'en produire, devait tomber devant l'incontestable supériorité du mémoire inscrit sous le n° 1, avec cette devise de Plutarque : « L'âme n'est pas un vase qu'il faille remplir; c'est un foyer qu'il faut échauffer. »

« Ce manuscrit de 553 pages, d'une écriture fine et serrée,

est un remarquable travail, qui, revu et fortifié sur quelques points, deviendra un livre excellent.

« Le mémoire est précédé d'une introduction qui embrasse, sous la forme d'une revue générale, l'histoire de l'éducation depuis l'antiquité jusqu'au seizième siècle. Il se termine par une conclusion où l'auteur a essayé de recueillir les éléments d'une théorie rationnelle de l'éducation. Le corps du mémoire lui-même comprend treize chapitres, où sont étudiés successivement Rabelais, Montaigne, les jésuites, les jansénistes; les précepteurs du dix-septième siècle, Fleury et Bossuet, Mme de Maintenon et Fénelon; Rollin et le *Traité des études*, J.-J. Rousseau et l'*Émile*, les parlementaires du dix-huitième siècle, Talleyrand et l'Assemblée nationale, Condorcet et l'Assemblée législative, la Convention et Lepelletier de Saint-Fargeau, le Consulat et l'Empire. Chacun de ces chapitres, précédé d'un sommaire, présente, dans un cadre bien tracé, un ensemble bien lié. L'auteur est maître de son sujet. Il emprunte soit à l'histoire générale, soit à l'histoire des grands établissements d'éducation, soit à la biographie des personnages, tout ce qui peut servir à mettre les doctrines en leur jour, mais rien de plus; il ne se laisse entraîner à aucun écart. Ses analyses sont sobres et fermes; toutes ses citations portent. On sent une main exercée et sûre. Très-nourri, le mémoire est en même temps d'une lecture facile. L'auteur possède un fonds classique riche et solide; il a étudié la question aux sources, savamment; mais il porte son érudition avec aisance, à la française. Si certains chapitres, les derniers notamment, nous ont paru, au point de vue du style, moins châtiés que les autres, sa langue est d'ordinaire nette et pure, sans recherche, sinon sans défaillance; il sait donner du relief aux parties du sujet les plus usées et rajeunir agréablement les thèses vieillies.

« A cette distinction de composition, de savoir et de style, se joint le mérite d'une valeur critique très-sérieuse. Dans

les numéros 2 et 4, généralement les doctrines sont plutôt commentées que discutées. Ici nous nous trouvons en présence d'un juge, réservé et discret, comme il convient lorsqu'il s'agit d'apprécier des maîtres, mais d'un juge qui a son opinion, éclairée par l'étude ou par l'expérience, et qui la soutient.

« Dès les premières pages du mémoire, on prend confiance, parce qu'il est évident que les questions seront posées avec précision et résolues avec sagesse. L'auteur a l'esprit philosophique. Il va droit au cœur d'un livre. Ce n'est qu'après en avoir dégagé l'idée essentielle qu'il entre dans le détail des points accessoires. Chemin faisant, il indique et développe sa propre pensée à côté de celle qu'il analyse. La précision scientifique et l'absolue sincérité d'une telle méthode sont déjà des garanties de saine et judicieuse critique. L'auteur apporte, en outre, dans la discussion une intelligence libérale, profondément imbue des idées du monde moderne, mais impartiale, ne sacrifiant ni le passé au présent, ni le présent au passé, sachant partout faire la part du bien et du mal. Son admiration pour les jansénistes ne lui dérobe pas ce que leur système, pratiqué sur des groupes restreints de cinq ou six enfants, présentait d'inapplicable à l'éducation publique. Sa juste sévérité pour certaines maximes des jésuites ne l'empêche pas de reconnaître ce que leur discipline offrait de ressources utiles à l'émulation. Partisan réfléchi du projet d'éducation de Talleyrand, il repousse hautement les exagérations dictatoriales du système de Lepelletier de Saint-Fargeau et de la Convention. Ami de l'Université, convaincu de la nécessité de l'intervention directe de l'État dans l'instruction de la jeunesse, il se prononce en même temps avec une grande décision pour la liberté de l'enseignement à tous les degrés, en réservant seulement à l'État la collation des grades. Il n'oublie aucun service, n'épouse aucun système, ne méconnaît aucun droit. Dans des questions qui soulèvent

tant de discussions, il est sans passion. C'est un critique philosophe, ce n'est pas un polémiste. Quel que soit le sujet qu'il traite, il conserve sa sérénité fine et aimable. Pour se faire une idée de ce remarquable esprit de mesure, on peut presque indifféremment lire les chapitres sur Rabelais ou sur Rollin, sur Montaigne ou sur Condorcet.

« Ce n'est pas à dire, toutefois, que les théories et les jugements de l'auteur nous aient semblé toujours d'une solidité ou d'une justesse incontestables. Quelques chapitres ne tiennent pas tout ce qu'ils promettent. La conclusion particulièrement nous a paru un peu ambitieuse. L'auteur annonce une psychologie de l'enfant. C'est la base qu'il voudrait donner à tout système d'éducation, et nous ne pouvons que l'en louer. Mais il ne fait guère que rassembler des données qui ont déjà beaucoup servi. Il ne suffit pas d'appeler loi de l'évolution ce que Mme Necker de Saussure appelait plus simplement et plus clairement méthode de l'éducation progressive. L'auteur aura besoin, en revoyant son travail, de se recueillir sur les principes qu'il invoque et d'en mieux fixer l'expression. Il aura à se demander aussi s'il n'a pas quelquefois trop aisément cédé à l'opinion courante, au préjugé. Ses erreurs ne portent, en général, que sur des points de détail. Dans certaines questions, cependant, la chose a plus de gravité, comme lorsqu'il s'agit de l'appréciation des doctrines pédagogiques de Mme de Maintenon ou de celles de J.-J. Rousseau[1].

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

« Malgré ces réserves, sur lesquelles il nous a paru nécessaire d'insister, le mémoire nº 1 n'en est pas moins une œuvre forte, élevée, propre à réveiller dans la conscience de tous le souci de l'éducation. En même temps il contri-

1. Nous avons essayé, en revoyant notre travail, de tenir compte des observations si justes et si fines de M. Gréard. Les chapitres sur Mme de Maintenon et sur Rousseau ont été modifiés sur quelques points, d'après ses indications.

buera certainement à remettre en estime, chez nous comme à l'étranger, les mérites si solides et les aperçus si délicats de la pédagogie française.

« En résumé, ce concours, dont les résultats ont été un peu lents à se produire, se termine dans des conditions remarquablement satisfaisantes. Il a fourni trois mémoires distingués à des degrés différents. Un instant même, nous avons pu nous demander s'il n'y avait pas lieu de les récompenser, à des degrés différents aussi, en détachant du prix une certaine valeur. Mais le mémoire n° 1 présente une supériorité si marquée, réunit un tel ensemble de mérites qu'il nous a paru qu'on ne pouvait, sans une sorte d'injustice, accorder une faveur aux deux autres à son détriment. Partager le prix, même en faisant les parts fort inégales, c'eût été créer une sorte d'égalité qui n'existe pas.

« Nous proposons donc de décerner le prix au mémoire n° 1.

« Quant aux mémoires n° 2 et n° 4, qui, dans un concours moins heureux, auraient pu prétendre au prix, et dont les qualités ont semblé, non de même ordre, mais, eu égard au sujet, de valeur équivalente, nous demandons qu'il leur soit accordé à l'un et à l'autre une mention très-honorable. »

## EXTRAIT DU DISCOURS DE M. BERSOT

« ..... L'autre sujet mis au concours par la section de morale, l'*Histoire critique des doctrines sur l'éducation en France, depuis le seizième siècle jusqu'à nos jours*, a fourni un brillant concours. L'Académie a décerné le prix et deux mentions honorables. L'une de ces mentions a été accordée à M. Alfred Droz, avocat à la cour d'appel. M. Alfred Droz a réuni habilement tous les éléments de comparaison que la question renferme ; les analyses sont heureuses, le sens

droit, le style élégant; il lui manque d'avoir creusé davantage en divers endroits et de conclure avec plus de force. Avec quelque travail, il dépend de lui de faire de son mémoire un livre très-intéressant. L'autre mention a été obtenue par M. René Lavollée, docteur ès lettres, rédacteur au ministère des affaires étrangères, déjà couronné par notre Académie pour une *Étude sur Channing*. Il s'est représenté à nous avec les qualités que nous lui connaissions : l'élévation de la pensée, la vigueur du style ; mais, attiré par certaines parties du sujet, il a oublié l'ensemble, et il nous laisse le regret de ne pouvoir donner un prix à un travail où se rencontrent des pages comme celles qui sont consacrées aux réformateurs du seizième siècle, à Port-Royal et à l'Oratoire.

« Le prix Bordin, de la valeur de 2,500 francs, a été donné à M. Gabriel Compayré, professeur de philosophie à la Faculté des lettres de Toulouse. Dans ce remarquable mémoire, l'histoire et la critique ont également répondu à ce que demandait l'Académie. L'histoire est une revue complète des doctrines, où chacune d'elles est exposée clairement, avec une juste étendue et une clarté qui vient de l'habileté à discerner le principe essentiel des détails accessoires; la critique est pénétrante, large, impartiale, imbue des idées modernes, mais ne sacrifiant ni le passé au présent ni le présent au passé ; le style est net et a du relief. Bref, quand ce mémoire, un peu revu, paraîtra, il sera vite entre les mains de tous ceux qui se préoccupent de la question de l'éducation et de tous ceux qui aiment les ouvrages bien faits.

« Au milieu des différents mérites du mémoire, l'impartialité dont nous venons de parler est un de ceux qui ont le plus touché l'Académie. Que d'occasions d'être injuste, dans une histoire comme celle-ci, où comparaissent tant d'idées différentes de celles qu'on a, ou même d'idées ennemies, des systèmes d'éducation qui ne sont pas seulement

des systèmes pédagogiques, mais des doctrines politiques et religieuses qui aspirent à l'action, des partis qui se disputent la société et le gouvernement; combien il faut d'empire sur soi pour séparer le vrai du faux, le bien du mal, et faire loyalement justice, et combien on s'aliène de lecteurs! Mais aussi il y en a quelques-uns qu'on s'attache sûrement, et ceux-ci valent tous les autres ensemble. Il existe encore, en France, de bons esprits, fermes dans une opinion, mais équitables pour les opinions contraires, qui se sentent assez maîtres d'eux-mêmes, assez sûrs de leur discrétion, pour converser de tous les sujets, pour goûter et faire goûter aux autres le plaisir sensible de la société entre honnêtes gens. Pourtant il faut bien avouer que, dans l'état d'irritation où sont les opinions présentes, ce plaisir devient rare, et qu'il devient de plus en plus difficile de causer avec ceux qui ne sont pas de notre avis. C'est maintenant plus que jamais que Montaigne pourrait dire, dans son charmant langage, parlant de la contradiction : « Au lieu d'y tendre les bras, nous y tendons les griffes; » les croyances sont à vif, nous sautons dès qu'on y touche, et ce que nous appelons notre modération est une vertu très-relative. Notre regretté confrère, M. Patin, qui était doux aux hommes et aux choses, racontait en souriant qu'il avait reçu une brochure intitulée : « *Réponse modérée à un infâme pamphlet.* » Le mémoire de M. Compayré n'a rien de cette modération.

« L'Académie, en proposant le sujet qu'elle a mis au concours, a prouvé une fois de plus l'importance qu'elle attache à l'éducation; celui qui a, en ce moment, l'honneur de parler en son nom n'est pas non plus suspect d'indifférence pour un si grand intérêt; nous sommes donc certain de ne nous exposer à aucune méprise si, après avoir dit combien nous sommes heureux de voir la passion actuelle pour l'instruction, nous faisons quelque réserve sur la puissance excessive qu'on lui prête. On est, par exemple, tout disposé

à admettre que, lorsque des peuples se choquent, c'est l'instruction primaire qui décide de la victoire ; on oublie que pendant bien des années nos soldats ont été assez faibles sur la lecture, l'écriture, l'orthographe et la géographie, que pourtant ils sont allés dans plus d'un pays et qu'ils ont su trouver leur chemin. D'ici à longtemps le secret de vaincre sera encore la préparation sérieuse de la guerre, la science chez ceux qui commandent et la confiance chez ceux qui obéissent. Demandez à notre illustre confrère, M. Thiers, s'il ne pensait pas ainsi, lorsque avec des débris il faisait en quelques semaines une armée et qu'il y mettait une âme : la sienne.

« On exagère aussi quand on croit que, si on tient l'éducation, on est maître absolu des âmes et qu'on donne à une nation la forme qu'on veut. L'éducation peut assurément beaucoup : elle ne peut rien contre la nature et contre le temps. Lorsque des jeunes gens élevés dans un monde artificiel et faux entrent à la fin dans le vrai monde, et qu'ils n'y retrouvent pas les idées sur lesquelles ils ont jusque-là vécu, ils s'étonnent, et il se fait en eux un ébranlement où tout risque de s'écrouler. Ce n'est pas assez dire : ce vrai monde lui-même est sujet à changer. Il croit être assis dans de certaines idées pour l'éternité, mais tout à coup il survient un accident : une révolution politique, une question religieuse, un livre de prose ou de vers, et voilà que des désirs endormis se réveillent, qu'il naît des aspirations inconnues, que tout est renouvelé. Il n'y a donc pas une éducation, il y en a plusieurs, qui se succèdent et se continuent ; la vie trouve sa route à travers les systèmes qui prétendent l'immobiliser. D'où il suit que la seule éducation solide est celle qui ne craint pas le grand air et qui, contente de donner aux jeunes gens quelques principes inébranlables, s'applique à former des esprits justes et ouverts. »

# INDEX

## C

## D

N



O

**S**

**X**

# TABLE DES MATIÈRES

## DU SECOND VOLUME

---

### LIVRE CINQUIÈME

#### ROUSSEAU, SES PRÉCURSEURS, SES DISCIPLES



### LIVRE SIXIÈME

#### LES PHILOSOPHES DU DIX-HUITIÈME SIÈCLE



### LIVRE SEPTIÈME

#### LES ORIGINES DE L'ESPRIT LAÏQUE DANS L'ÉDUCATION ET LE MOUVEMENT PARLEMENTAIRE DE 1762

## LIVRE HUITIÈME

### LA RÉVOLUTION FRANÇAISE



## LIVRE NEUVIÈME

### LE DIX-NEUVIÈME SIÈCLE ET L'AVENIR DE L'ÉDUCATION



---

Toulouse. — Imprimerie Paul PRIVAT, rue Tripière, 9. — 158



Reb'd J+D 2/1989



